

NEMÉSIA PAVÃO BETTENCOURT FURTADO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

AS POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS DAS ACTIVIDADES DA ÁREA DAS EXPRESSÕES (ARTÍSTICAS E FÍSICO-MOTORA) NA ESCOLA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA/ 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA

MARÇO DE 2011

NEMÉSIA PAVÃO BETTENCOURT FURTADO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**AS POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS
DAS ACTIVIDADES DA ÁREA DAS EXPRESSÕES
(ARTÍSTICAS E FÍSICO-MOTORA)
NA ESCOLA DE
JARDIM-DE-INFÂNCIA/ 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA

MARÇO DE 2011

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

AS POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS DAS ACTIVIDADES DA ÁREA DAS EXPRESSÕES (ARTÍSTICAS E FÍSICO-MOTORA) NA ESCOLA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA/ 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, *sob a orientação científica da* Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste relatório estágio.

À Professora Doutora Margarida Serpa, coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fico grata pela simpatia e por ter proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho. Gostaria também de agradecer a todos os professores deste curso de Mestrado pelos contributos científicos e pelas oportunidades de reflexão.

À minha orientadora, Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa, agradeço a forma como orientou todo o meu trabalho. As sugestões dominantes, as recomendações e a sua disponibilidade.

Agradeço às orientadoras da universidade e às docentes cooperantes dos estágios que nos orientaram e nos encaminharam ao longo de todo este processo. Reconheço e fico grata a todos aqueles que colaboraram no preenchimento dos inquéritos por questionário, designadamente aos pais e aos professores/educadores que se disponibilizaram e que tornaram possível a realização do aprofundamento do estudo.

Aos meus colegas de Mestrado que me acompanharam nesta etapa, fico grata pelo companheirismo, humor, apoio e pelas emoções partilhadas.

Agradeço à minha família, especialmente, ao meu marido e à minha filha, pela sua compreensão e paciência nos vários dias em que não pude dar o devido apoio familiar.

Resumo

O presente relatório de estágio enquadra-se no Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta-se como um relatório final dos estágios realizados nas disciplinas das Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

O trabalho tem um pensamento crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas, possibilitando a partilha de saberes e conhecimento profissional. A prática da docência é, precisamente, reflectir, compreender e interpretar as diferentes situações vivenciadas no meio escolar, tendo sempre uma perspectiva de reformular e adequar as estratégias de ensino às características das crianças, explorando as suas dificuldades, motivações e interesses.

Neste seguimento, optámos, também, por reflectir algumas questões subordinadas ao tema das potencialidades didácticas das actividades da área das expressões (artísticas e físico-motora) na escola de Jardim-de-infância/ 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha desta temática prendeu-se com o facto de considerarmos o campo das expressões extremamente rico para os escalões etários contemplados (crianças com idades até 10/ 11 anos) e de esta área não dever ser encarada como área de menor importância para o desenvolvimento global e integrado das crianças, pois, para além do seu valor por si só, as expressões podem ainda estar intimamente ligadas às restantes áreas do currículo escolar, como suporte didáctico para a aprendizagem.

Para além de um investimento destas áreas nas práticas pedagógicas do estágio, investimento esse realizado com a planificação, a intervenção e a reflexão dessas práticas, optámos por realizar um aprofundamento do tema, recorrendo a uma metodologia quantitativa, através da aplicação de inquérito por questionário aos pais e aos educadores/ professores do 1.º ciclo das escolas onde foram realizadas as correspondentes práticas educativas.

Os resultados deste inquérito permitiram-nos aduzir que tanto os encarregados de educação/ pais, como os professores/ educadores consideram que a área das expressões é uma estratégia educacional fundamental para o desenvolvimento integral e global das crianças, favorecendo, assim, um leque variado de experiências de aprendizagem com qualidade.

Do mesmo modo, no decorrer das nossas práticas nos dois estágios, concluímos que o campo das expressões pode ser extremamente rico e um poderoso instrumento ao serviço da educação pré-escolar e básica (1.CEB) das crianças da nossa escola.

Abstract

This report falls within the Master's Degree on Preschool Education and Elementary School Teaching, being thus the final report on the traineeships carried out under the Supervised Educational Practices subject.

The work bears a critical and reflective thinking on teaching practices, allowing us to share knowledge and professional experience. Teaching is precisely to reflect, understand and interpret the different situations experienced in the school environment, with a view to reform and adjust teaching strategies to the characteristics of children, exploring their problems, interests and motivations.

Therefore, we also decided to tackle some questions on the educational potential of expressional activities (artistic, physical and motor) in preschool and elementary school. The choice of this subject is related to the fact that the expressional area is extremely important for the coherent development of the concerned age groups (children up to 10/11 years). Thus, and apart from their own value, expressions can also be closely linked to the other areas of the curriculum as an educational support for learning.

In addition to the investment we made in these areas, in the pedagogical practices of the traineeship, such as the planning, intervention and reflection of these practices, we chose to deepen the subject by resorting to a quantitative approach, through inquiries to parents and teachers of elementary schools where these educational practices were carried out.

The inquiry results led us to the conclusion that both tutors/parents and teachers/educators regard the area of expressions as an essential educational strategy for the full development of children, as well as one that provides a wide range of important learning experiences.

Similarly, during the course of our study, we concluded that the expressional field can also be an extremely rich and powerful instrument for preschool and elementary education in favour of the children of our school.

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados Em Expressões Artísticas Integradas

cf – Confira

D.L – Decreto-lei

EB – Ensino Básico

EBI – Escola Básica Integrada

et al. – E outros

Ibid. – Mesmo autor ou mesma obra

Id – Mesmo autor, obra diferente

ME – Ministério da Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

p. – pagina

PCG – Projecto Curricular de Grupo

PEE – Projecto Educativo de Escola

PEI – Projecto Educativo Individual

PES I- Prática Educativa Supervisionada I

PES II- Prática Educativa Supervisionada II

s.d – Sem data

Índice Geral

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Lista de abreviaturas

Introdução.....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	4
1.Ser Professor.....	4
1.1- A Identidade do Professor	4
1.2-O Desenvolvimento Profissional.....	6
1.2.1- Formar para a Profissão Docente	6
1.2.2- O Professor como Profissional Reflexivo	9
1.3-O professor em contexto escolar - Jardim de Infância e 1.º Ciclo no Ensino Básico	11
2- Ser Criança	13
2.1- A criança em contexto escolar - Jardim de Infância e 1.º Ciclo no Ensino Básico.....	13
3 -Aprender com as expressões	15
3.1.- As potencialidades didácticas das actividades da área das expressões (artísticas e físico-motora) na escola de Jardim-de-infância/ 1º Ciclo do Ensino Básico.....	15
3.2- Potencialidades da Expressão e Educação Dramática.....	19
3.3- Potencialidades da Expressão e Educação Plástica.....	22
3.4- Potencialidades da Expressão e Educação Musical	26
3.5- Potencialidades da Expressão e Educação Físico Motora.....	28
Capítulo II – O processo de Estágio em dois contextos educativos: Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
1- Introdução.....	32
1.1- Pré-requisitos para preparar a intervenção nos dois contextos educativos	34
1.1.2- A Observação em contexto educativo	34
1.1.3- O Projecto Formativo ao Serviço da Acção	36

1.1.4- A Planificação do Processo Educativo	37
1.1.5- A Reflexão da Acção.....	42
1.1.6- Inquirir para conhecer - As percepções dos pais e dos educadores/professores sobre a importância da área das expressões	45
1.1.6.1- Algumas conclusões	47
2- Estágio no Contexto Educativo na Educação Pré-escolar	53
2.1- Caracterização do Infantário de Ponta Delgada	53
2.2- Caracterização da Sala de Actividades.....	54
2.3- Caracterização dos alunos e suas necessidades.....	55
2.4- Modelos Curriculares	56
2.5- Processo de Estágio	58
2.5.1-Situações em Análise nas Práticas Educativas Supervisionadas na Educação Pré-escolar	61
1.º Situações Didácticas.....	61
2.º Situações Didácticas.....	62
2.5.2- Posição Crítica Face às Práticas Descritas	63
3- Estágio no Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
3.1- Caracterização da Escola EB1/JI de Matriz	66
3.2- Caracterização da Sala de Aula.....	67
3.3- Caracterização dos alunos e suas necessidades.....	67
3.4- Modelos Curriculares	70
3.5- Processo de Estágio	72
3.5.1-Situações em Análise nas Práticas Educativas Supervisionadas no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
1.º Situações Didácticas.....	78
2.º Situações Didácticas.....	78
3.5.2 - Posição Crítica Face às Práticas Descritas	79

4 -Análise geral das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito das expressões artísticas.....	82
Considerações Finais	86
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos	

Índice de Anexos

Anexo I	Questionário aplicado aos encarregados de educação
Anexo II	Questionário aplicado aos educadores/professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo III	Primeiras observações efectuadas ao ensino do pré-escolar
Anexo IV	Tabela para observar os alunos em contexto de aula
Anexo V	Avaliação do projecto formativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo VI	Carta para autorização de investigação
Anexo VII	Planta da sala do jardim-de-infância
Anexo VIII	Registo da actividade com os materiais de cartão
Anexo IX	Registo da actividade das flores
Anexo X	Registo da actividade da elaboração de arquivos com caixas de sapatos
Anexo XI	Registos da leitura da história “O ciclo de Mel”
Anexo XII	Registo da leitura da história “A lagartinha muito comilona”
Anexo XIII	Observação efectuada às crianças do jardim-de-infância
Anexo XIV	Questionário aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico para recolha dos gostos e interesses das crianças
Anexo XV	Registo da actividade ligada à área da Matemática e à área de Expressão e Educação Plástica
Anexo XVI	Registo da actividade ligada à área de Língua Portuguesa e à área de Expressão e Educação Plástica
Anexo XVII	Registo da actividade ligada à área de Língua Portuguesa e à área de Expressão e Educação Dramática
Anexo XVIII	Planos de aulas da Prática Educativa Supervisionada I
Anexo XIX	Planos de aulas da Prática Educativa Supervisionada II
Anexo XX	Fotografias

Introdução

De acordo com os artigos 20º e 21º do DL 74/2006, de 24 de Março, e com o artigo 17º do DL nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, a elaboração do presente Relatório de Estágio é uma condição exigida para a obtenção do grau de profissionalização no ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este é um trabalho que visa uma descrição objectiva de factos que decorreram das actividades desenvolvidas nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, descrição essa que se fez acompanhar de uma análise crítica reflexiva, assim como da indicação de possíveis soluções que visem a melhoria do desempenho profissional.

A reflexão é “(...) considerada como uma operação de recuo consciente do sujeito em relação a si próprio, constitui um recuo «meta-operativo» e metacognitivo onde se analisam, questionam e revêem dimensões do próprio sujeito e da acção, em relação, ou não, com os contextos em que se situam.” (Caetano, 2003, p. 116). A mesma autora enuncia uma categorização que integra as “(...) finalidades da investigação-acção: orientar a acção do professor, visando a sua eficiência e regulação, pela resolução de problemas, operacionalização e prossecução de valores e de fins; informar a prática, visando a regulação, produção ou transparência de saberes sobre as situações, sobre o próprio e sobre a acção; transformar as práticas e os seus fins, o próprio e os seus valores e contextos.” (Ibid, p. 121). Este tipo de trabalho possibilita a partilha de saberes e conhecimento profissional, com a crítica ao próprio trabalho pedagógico, em busca de alternativas.

Por outro lado, as práticas pedagógicas supervisionadas são necessárias à formação profissional, tendo como princípio metodológico utilizar conhecimentos adquiridos, em que se visa fortalecer a teoria com a prática. É lícito afirmar que o estágio se assume como um valioso instrumento de conhecimento e de integração na realidade social e profissional.

O 1.º estágio decorreu, no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, no jardim-de-infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, no Infantário de Ponta Delgada, e o 2.º estágio decorreu no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II, na escola EB1/JI de Matriz, com uma turma do 3.º ano.

As áreas de conteúdo – nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, nos seus diferentes domínios, e a Área de Conhecimento do mundo - foram contempladas no jardim-de-infância, assumindo-se como pontos de referência

no planeamento e na avaliação das experiências de aprendizagens das intervenções pedagógicas.

No que se refere ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e a área das Expressões (nomeadamente a Expressão Plástica, a Expressão Dramática, a Expressão Musical e a Expressão Motora) foram a base para o planeamento das acções no que concerne à garantia do desenvolvimento integral do aluno, numa pedagogia diferenciada, na diversificação de modalidades e recursos educativos e numa constante melhoria da qualidade de ensino.

Os objectivos gerais seleccionados para as Práticas Educativas Supervisionadas, I e II, foram: a) Estimular, nas crianças, uma constante motivação para a aprendizagem; b) Ampliar possibilidades de interacção das crianças com os outros e com o mundo; c) Promover, nas crianças, a aquisição das competências essenciais; d) Desenvolver uma prática pedagógica diferenciada compatível com as necessidades das crianças; e) Respeitar as diferenças individuais perante e durante as aprendizagens das crianças; f) Promover a educação, das crianças, para a cidadania; g) Promover uma prática pedagógica inclusiva; h) Estimular uma atitude, nas crianças, crítica e reflexiva perante o seu processo de aprendizagem; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo das crianças.

Em relação aos objectivos para o aprofundamento sobre a temática, estes foram: (a) Analisar as potencialidades das áreas das Expressões (Artísticas e Educação Físico Motora) no Jardim-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente saber qual a importância que os pais e educadores/professores das crianças das escolas em contexto de estágio dão à área das Expressões Artísticas e (b) conhecer as suas potencialidades didácticas na exploração do espírito livre e criativo das crianças, no desenvolver das capacidades e competências das áreas específicas e de outras áreas de conhecimento.

No que diz respeito à metodologia, é sabido que, para atingir o domínio de conceitos, não é necessário que todas as crianças tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores activos, aprendendo e experimentando. Ao longo das intervenções pedagógicas foi proporcionado, às crianças, situações diversificadas de aprendizagem que favorecessem a aprendizagem individual e cooperante.

A avaliação incidiu na observação directa, mediante as atitudes das crianças, do seu grau de participação, da interacção com os outros parceiros, de registos e através da lista de verificação (descritores de desempenho) e de fichas de consolidação de conteúdos. Também foram feitas reflexões com as educadoras/ professoras cooperantes (titulares de turma), com a

orientadora de estágio (docente da Universidade) e com o colega do par de intervenção pedagógica, no sentido de reformular estratégias para/ nas práticas educativas.

Para além disso, optámos por recorrer a uma metodologia quantitativa, através de inquéritos por questionário aos educadores/ professores do 1.º ciclo, a fim de recolher os seus entendimentos das potencialidades didácticas das Expressões e, por outro lado, com vista à aplicação de inquéritos por questionário aos encarregados de educação para recolher as suas percepções em relação à importância das várias Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora na educação básica.

Em contexto de sala de aula, foram registadas, observadas e investigadas as formas de agir das crianças, respeitando a individualidade de cada uma e proporcionando situações diversificadas de aprendizagem que favorecessem a aprendizagem individual e cooperante.

No que diz respeito à estrutura do relatório, organizamos em dois capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, relativo a questões inerentes à profissão docente e à temática proposta para aprofundamento e o segundo capítulo apresenta-se como uma narrativa sobre o processo de estágio, realizado nos dois contextos educativos: Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta narrativa contemplará vários pontos relacionados com as práticas educativas, nomeadamente, os pré-requisitos para a intervenção nos dois contextos educativos, como a observação em contexto educativo, o projecto formativo ao serviço da acção, a planificação do processo educativo, evidenciando as semelhanças e divergências nos dois ciclos de ensino e a reflexão da acção educativa.

Abrangerá, também, um tópico relacionado ao tema que nos propusemos a aprofundar nos dois ciclos de ensino, no meio do contexto de estágio, dando-nos a conhecer as percepções dos pais e dos educadores/professores acerca das expressões artísticas na aprendizagem das crianças. Para além disso, o presente capítulo contemplará, ainda, a caracterização de toda a dimensão educativa, nos dois níveis de ensino, de forma a contextualizar o processo da acção.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1- Ser Professor

1.1-A Identidade do Professor

A vida de professor pode ser considerada aliciante para quem faz desta profissão a sua opção, baseada no gosto, no interesse, no desafio, na vocação ou, simplesmente, no gosto de ensinar.

É, de facto, entendimento de quem analisa a vida de professor compreender *a pessoa* e o *profissional* como faces indissociáveis da sua identidade. Ademais, importa reter que a apreciação das suas práticas será um elemento fundamental para o contributo da construção da profissão de professor.

Poderíamos questionar os professores sobre algumas considerações, tais como, como se tornaram os professores que são hoje, o porquê da opção de ser professor e de que forma a sua acção pedagógica pode ser influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional. Provavelmente, as respostas a estas questões levar-nos-iam a uma profunda e vasta análise sobre a sua dimensão profissional. Segundo Nóvoa, (1995, p. 16) “ (...) talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência.” Fala-se no A de Adesão “ (...) porque ser professor implica sempre uma adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças.” (ibid, p. 16). Fala-se também no A de Acção “ (...) porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal (...)” (ibid, p. 16) e, por último, fala-se em A de Autoconsciência “ (...) porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção.” (ibid, p. 16)

No contexto desta abordagem, torna-se relevante dizer que, para Nóvoa, (ibid, p. 16), o processo identitário dos professores “ (...) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (...)” passando pela competência e capacidade de exercer autonomia no desenvolvimento das actividades. Isto leva-nos à ideia de que os professores estão em constante formação, sendo considerados verdadeiros investigadores da educação, implicando de si “ (...) um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre

os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (id., 1992, p. 25)

Por outro lado, Hargreaves advoga a estreita ligação do crescimento profissional do professor ao seu contexto de trabalho, relevando o teor desta profissão no que respeita à colegialidade entre professores nos momentos mais relevantes das suas práticas, quando menciona que o “(...) envolvimento na tomada de decisões, o trabalho construtivo com colegas, o empenhamento compartilhado num aperfeiçoamento contínuo – estes elementos têm sido apontados como tendo impacto visível no sucesso dos alunos.” (Hargreaves, 1998, p.17)

Não esqueçamos, igualmente, que os professores necessitam de alimentar os seus sonhos e as suas energias “ (...) para o desenvolvimento de actividades educativas, num imperativo de entendimento crítico e ético para que valha a pena o nosso esforço (...)” (Medeiros, 2006, p. 105), pois, um bom profissional tem a preocupação de analisar e reflectir sobre a sua prática para dar lugar, em última instância, a aulas mais amplas e potencializadas e que espelhem um ensino de melhor qualidade.

Cada vez mais, impõe-se que os professores não sejam apenas consumidores, produtores de materiais de ensino, executores e técnicos, mas também criadores, inventores e profissionais reflexivos. Podemos dizer que não há ensino de qualidade sem uma renovação constante de meios pedagógicos, quer ao nível das situações didácticas com os diferentes conteúdos a abordar, quer ao nível de planificação e de avaliação. Ou seja, “(...) os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção.” (Nóvoa, 2002, p. 37) Para evoluir, o professor terá que “(...) assumir riscos e deixar de usar como protecção o ‘sistema’, os programas e os textos.” (Perrenoud, 2002b, p. 12) Há que dar lugar a um professor mais autónomo, no que diz respeito à escolha das estratégias didácticas, procedimentos de ensino e modalidades de avaliação. Deste modo, para “(...) serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade.” (ibid, p. 12)

Ainda neste sentido, outros autores realçam que o professor deve reforçar a componente racional e técnica das práticas de ensino, para, então, se centrar numa perspectiva que prime, também, pelo seu lado artístico, emocional e humanista. Primeiramente, Holly afirma que as tarefas de um professor destacam-se por exigir um grau de “(...) flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor

atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais.” (Holly, 1995, p. 86) Contudo, mais recentemente, Alonso (2007, p. 115) deixa claro que “O perfil do professor actual é, então, o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro.”

Uma vez que vivemos num mundo de incertezas e desconfianças pelo futuro, espera-se que os professores contribuam “(...) para o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos na sociedade, uma vez que os professores têm um papel fulcral na formação de atitudes, e levar os jovens a encarar o futuro com confiança e vontade de se auto-realizar pessoal e profissionalmente.” (Machado, 2007, p. 218) Neste sentido, é importante que os professores observem mais atentamente a natureza da complexidade dos problemas e a escala do desafio para tentar resolvê-los no seu meio escolar.

Se a identidade do professor se constrói pela sua maneira de ser e de estar na profissão, será sobre o desenvolvimento do professor em contexto de ensino que iremos focalizar toda a nossa atenção.

1.2- O Desenvolvimento Profissional

1.2.1- Formar para a Profissão Docente

Nos dias que decorrem, a profissão de professor é muito exigente: cada vez mais a sociedade reclama profissionais competentes e capazes de intervir num contexto tão complexo como é o do “ensino no século XXI”.

A formação, inicial e contínua, embora se saiba que não seja o único condutor para a profissionalização do professor, é um elemento fundamental, pois a gradual construção do ser e do saber continuam sendo impulsionadoras para elevar o nível de competências dos professores. Neste sentido, a formação pode ser entendida como “(...) um processo que implica um investimento pessoal na construção da identidade, que integra de forma simbiótica as dimensões pessoal e profissional (...)” (Botelho, 2006, p. 44), não podendo ser considerada como “(...) um somatório de conhecimentos, mas sim um complexo processo de construção dos saberes.” (ibid, p. 44)

Também para Nóvoa (1992, p. 25) “(...) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir* na pessoa e dar um estatuto ao *saber da experiência*.”

Estes dois momentos, de crescimento e desenvolvimento do professor, o da formação inicial e contínua, são complementares, mas distintos na sua relevância. A formação inicial pode ser designada como sendo uma formação que “(...) está nascendo, ou foi sonhada.” (Perrenoud, 2002b, p. 20) Por seu turno, a formação contínua é trabalhada com “(...) professores que estão exercendo sua função, que têm anos e mesmo décadas de experiência.” (ibid, p. 20)

Podemos dizer que a formação inicial não só abastece os futuros professores de meios de sobrevivência, como também os molda, no que se refere à sua capacidade de aprender, de reflectir e de transformar a acção do professor. A partir da formação inicial ele recebe competências que vão ser ampliadas e diversificadas ao longo dos anos, através das formações contínuas e no diálogo com outros profissionais, tratando-se “(...) de uma relação com a sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação.” (ibid, p. 45)

É de salientar que a noção de desenvolvimento profissional “(...) tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.” (García, 1992, p. 55)

Também é verdade que a “(...) condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma *disponibilidade*, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma *abertura* à reflexão.” (Perrenoud, 2002b, p. 19) É uma etapa de grandes inseguranças e incertezas que ao longo do tempo se consolidará com a maturidade profissional.

O novo “(...) profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com a sua incompetência, nem com a sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autónoma e tudo o que já conhecera.” (ibid, p. 19)

Neste sentido, é importante criar, na formação inicial, ambientes “(...) para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar os seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade.” (ibid, p. 18) É, pois, importante que os futuros professores se sintam, desde o início, motivados para abraçar a profissão,

porque “(...) as mudanças qualitativas no ensino não se fazem por decreto, mas com o envolvimento e empenhamento dos principais actores deste processo, os professores” (Machado, 2007, p. 217).

Na literatura relacionada com o desenvolvimento docente fala-se em dois estádios que descrevem os principiantes da carreira docente: o estádio da *sobrevivência* e o estádio da *descoberta*. O estádio da *sobrevivência* “(...) traduz o que se chama vulgarmente «choque do real», a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula.” (Huberman, 1995, p. 39) Já o estádio da *descoberta* “(...) traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade.” (ibid, p. 39)

Neste contexto, torna-se pertinente dizer que a formação inicial para a profissão docente engloba o processo de estágio, no qual se reconstrói o papel do professor à luz da imagem do percurso da sua vida escolar. É no processo de estágio que verificamos se os contributos académicos profissionalizantes foram frutíferos para a prática da iniciação da profissão.

Neste sentido, aquando do processo de estágio, onde ocorre um primeiro contacto com a realidade profissional, nem sempre é possível articular toda a teoria apreendida ao longo da formação académica com a prática pedagógica em contexto real de escola. Dá-se um primeiro contacto com a profissão, com o experimentar e o descobrir a verdadeira essência de ensinar. Seria despropositado pensar que o processo de estágio pudesse antecipar todas as situações que um professor pode encontrar no seu exercício da sua profissão, ou abastecer-lhe de todos os conhecimentos e competências úteis para a sua vida futura. Surge, assim, a ideia da formação inacabada, em que o professor adquire aprendizagens constantes, sendo um permanente investigador, estando em constante desenvolvimento profissional, aprendendo com as circunstâncias e com a troca de experiências com os pares, mas sem nunca pôr em causa os alunos, as suas aprendizagens e a sua integridade.

1.2.2- O Professor como Profissional Reflexivo

Aquando do processo de estágio sente-se a necessidade de reflectir sobre a acção no sentido de reformular e reajustar as práticas pedagógicas. Partilhamos a ideia do autor Paulo Freire (2010, p. 39) quando diz que é “(...) pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” A principal função da reflexão é “(...) ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e preparar o profissional caso a acção se repita.” (Perrenoud, 2002b, p. 36) Assim, pode-se “(...) *capitalizar experiência*, ou até mesmo transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias. (Perrenoud, 2002b, p. 36)

Desde modo, “(...) todos os professores, após a sua formação inicial, deveriam continuar a adoptar uma postura reflexiva na sua prática pedagógica, uma vez que só através da reflexão se poderá melhorar o processo de ensino - aprendizagem e promover o sucesso escolar, como também o seu desenvolvimento íntegro, pessoal e profissional.” (Medeiros, 2008, p. 70)

Medeiros e Moraes (2007, p.47) defendem, também, que quando “os professores reflectem sobre as suas experiências de ensino, são capazes de atribuir o seu sucesso ou falhanço a factores externos a eles próprios, ou podem, igualmente, avaliar os factores pessoais que envolveram nas tarefas de ensinar, incluindo disponibilidade ou responsabilidades.”

Assim, cada vez mais ambiciona-se que os educadores/professores problematizem, questionem e se consciencializem da sua acção educativa. Um profissional reflexivo é visto como um “(...) emblema de um desejado acesso ao *status* de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos os que a exercem.” (Perrenoud, 2002b, p. 16)

Na área da educação básica, nomeadamente no 1.º Ciclo, Afonso (2009, p. 87) sublinha que “(...) a mudança educativa repousa na possibilidade de existirem profissionais autónomos, capazes de decidir e de reflectir sobre as suas próprias práticas”, reforçando a perspectiva de Nunes (2006, p. 24) que dizia que “um professor reflexivo desenvolve auto – competências, a partir do auto-conhecimento.”

Assim, formar profissionais reflexivos é uma necessidade: é essencial criar modelos para que os professores possam adquirir a capacidade de observar e fazer uma análise da sua acção, assumindo atitudes, hábitos e posturas reflexivas. Não se espera que se reflecta e se

opere da mesma forma, ora repetindo os mesmos erros, rejeitando as responsabilidades, ora acusando-se, constantemente, das incompetências e do seu falhanço. “Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência, sem resultar na auto-justificação e no auto-desprezo.” (Perrenoud, 2002b, p. 17) Com efeito, a formação de profissionais reflexivos “(...) tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, reflectindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados (...)” (ibid, p. 17) obtidos.

Neste contexto, torna-se relevante despertar os professores para a necessidade de reflectir no contexto educativo. “A concepção do professor como profissional reflexivo reconhece-lhe a capacidade de identificar problemas, «arquitectar» soluções num processo evolutivo em que a reflexão produz conhecimento na qualidade das práticas permitindo de igual modo a (re)construção permanente dos seus saberes.” (Botelho, 2006, p. 45)

Pode-se dizer que um profissional reflexivo se converte num indivíduo com uma maior capacidade de autonomia e responsabilidade.

“Uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a „deduzir’ as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida de ponto de vista teórico.” (Sacristán, 1991, p. 85)

O acto de reflectir pode ser visto como uma retrospectiva, em que o professor analisa, constrói conhecimento e experiência, podendo originar “(...) mudanças nas suas atitudes e comportamentos em prol do seu desempenho, em busca igualmente de uma melhor qualidade de ensino.” (Medeiros, 2008, p. 71)

Assim, pode-se dizer que a “(...) reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa *«atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho»* e geradora de novas questões.” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 30)

Perrenoud (2002b, p. 51) destaca os seguintes itens como sendo os principais benefícios da reflexão: “(...) um ajuste dos esquemas de ação que permita uma intervenção mais rápida, mais direccionada ou mais segura; um reforço da imagem de si mesmo como profissional reflexivo em processo de evolução; um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais.”

Defendemos que o professor pode não reflectir sozinho, podendo-o fazer, por exemplo, em equipa, no seu meio escolar, ou em grupos de trabalho dentro da uma área educativa. Os professores podem, também, abrir as portas da sua sala para os colegas fornecerem um *feedback* do observado, dialogando, observando e interrogando as situações, promovendo, assim, uma construção de saberes de onde surgirão espontaneamente novas formas de pensamento e, previsivelmente, de ensino e avaliação. “Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.” (Zeichner, 1993, p. 20)

1.3- O professor em contexto escolar – Jardim-de-infância e 1.º Ciclo no Ensino Básico

Se é certo que a reflexão é uma componente relevante no processo educativo, emerge, pois, reflectir sobre o papel e as funções do professor em contexto escolar, nomeadamente sobre a sua acção no jardim-de-infância e no primeiro ciclo do ensino básico.

Num mundo em permanente mudança, torna-se, cada vez mais, necessário formar alunos que sejam capazes de “(...) sintetizar informações, exprimirem-se com proficiência, pensar criticamente, construir e resolver problemas, inventar e criar, por forma a torná-los aptos para, quando deixarem a escola, serem cidadãos responsáveis e considerarem-se aprendentes, ao longo de toda a vida.” (Medeiros e Morais, 2007, p. 34) Segundo esta perspectiva, permite-se aos alunos que tenham um papel mais activo nas suas aprendizagens, baseado num trabalho mais orientado para um acréscimo da autonomia e para a realização de tarefas colectivas.

Acredita-se, neste sentido, que a educação seja um pressuposto para assegurar a formação e o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Sendo assim, nas diferentes etapas do processo educativo, espera-se que toda a criança desenvolva uma auto-estima positiva, um ímpeto exploratório com capacidade de auto-organização e iniciativa. Para Zabalza (1998, p. 18), é “(...) importante conceber a escolaridade como um processo global e contínuo, ao longo do qual os indivíduos vão crescendo e sendo educados com sentido unitário” e em que a escola estabelece conexões com outras instâncias, havendo uma continuidade curricular.

Nesta perspectiva, na “(...) educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.” (D.L nº 241/2001 de 30 de Agosto)

Como tal, aspira-se que no jardim-de-infância o papel dos educadores seja o de orientar e apoiar a criança, “(...) utilizando estratégias que lhe permitam experimentar situações desafiadoras (a nível cognitivo, social, físico e afectivo), interiorizar os significados das experiências, aumentar a confiança em si próprios e desejo de aprender.” (Pinheiro, 2008, p. 51) De facto, compete ao educador tornar concretizável o papel da escola infantil: “(...) a sua grande tarefa, é potenciar o desenvolvimento das condições pessoais de todo o tipo que torne possível a boa marcha posterior no ensino regular.” (Zabalza, 1992, p. 86)

É sabido que o aluno não é uma tábua rasa, sendo necessário que o educador/ professor trabalhe no sentido de que a criança/ aluno edifique o seu conhecimento, considerando sempre a «criança em processo de desenvolvimento». Pressuposto que para Perrenoud (2002a, p. 73) é bastante claro quando sublinha “(...) *a partir do que ele acredita ou já sabe, portanto, a partir das suas representações, e dar-lhe oportunidade de as exprimir sem receio de ser reprovado ou ridicularizado.*”

Assim, numa sociedade em que se exige cada vez mais do cidadão, como a actual (...) espera-se que o educador/ professor assuma um papel facilitador no desenvolvimento do pensamento do aluno.” (Medeiros e Morais, 2007, p. 36)

Deste modo, e tendo em conta os pensamentos anteriores, a educação infantil deve possibilitar experiências de aprendizagens que possibilitem à criança o seu apropriamento da “(...) realidade manuseando recursos operativos e de representação diferenciados fazendo-o de maneira consciente: visão mágica, poética, plástica, dramática, verbal, etc.,(...)” (Zabalza, 1992, p. 71), tendo sempre em consideração o desenvolvimento de cada criança. Assim, a escola surge como uma “(...) estrutura mediadora a nível cultural, dosificando os contactos da criança com a realidade, dotando-a de recursos que lhe permitam enfrentar, a nível emocional, psicomotor, intelectual e linguístico, situações cada vez mais complexas.” (ibid, p. 72)

Segundo Zabalza (1998, pp. 50-54), existem dez aspectos-chave que formulam um modelo de educação infantil: a organização dos espaços, o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as actividades, a atenção privilegiada aos aspectos emocionais, a utilização de uma linguagem enriquecida, a diferenciação de

actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, as rotinas estáveis, os materiais diversificados e polivalentes, a atenção individualizada a cada criança, os sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças e, por último, mas não menos importante, ligação ao trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Tanto no jardim-de-infância como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou noutro nível de ensino, o professor tem de possuir conhecimentos em diversos domínios, para além de necessitar “(...) possuir um conjunto fundamental de competências docentes, capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica.” (Afonso, 2009,p. 69)

É do conhecimento de todos que a docência, independentemente do nível em que é exercida, “(...) é marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógicos e didácticos, organizacionais, técnico-práticos),” (Afonso, 2009,p. 69). Segundo Roldão (2005, p. 18), os professores, mobilizando todos estes saberes de forma coerente, organizada e concreta, vão “(...) em torno de uma situação educativa concreta, no sentido da consecução *do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno.*”

2- Ser Criança

2.1- A criança em contexto escolar – Jardim-de-infância e 1.º Ciclo no Ensino Básico

Os educadores/ professores do 1.º ciclo, no seu dia-a-dia, com o seu saber profissional, testemunham as evoluções e os obstáculos dos seus alunos. As crianças em período escolar desenvolvem-se em aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, linguísticos e comunicacionais.

Note-se que a criança ao longo do pré-escolar adquire uma maior autonomia com maiores capacidades de corpo e de mente. São crianças que já expressam, espontaneamente, os seus interesses e desejos, tendo uma necessidade incessante de agir, “(...) a sua acção privilegiada é o jogo e muito particularmente o jogo de representação de papéis e de situações do universo das suas relações sociais.” (Mendonça, 1997, p. 29). Neste contexto, saliente-se a necessidade de projectar actividades ajustadas às características de cada criança, para que as suas aprendizagens sejam eficazes e significativas.

Assim, o jardim-de-infância “(...) oferece às crianças um ambiente exterior à casa para explorar, no qual possam escolher actividades de entre um leque adaptado aos seus interesses, capacidades e estilos de aprendizagem individuais.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.341) As aprendizagens devem ser baseadas no aprender fazendo, estimulando os sentidos das crianças “(...) através da arte, música e materiais tácteis – plasticina, água e madeira (...)” (ibid, p.341), encorajando, assim, as crianças a observar e a questionarem-se sobre o mundo que as rodeia. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar alicerçam fundamentos no sentido de que não “(...) se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.” (ME/DEB, 1997, p. 17) É importante que as crianças tenham o sentimento de “(...) que a escola é divertida, que a aprendizagem é gratificante e que elas são competentes.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.341)

No que diz respeito ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este enquadra-se numa formação universal, abrangendo todos os indivíduos portugueses. Um dos objectivos do ensino básico, exposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, é assegurar “(...) uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.” (L.B.S. E. Lei nº 49/2005, artigo nº7)

Assim, um dos princípios orientadores no programa do 1.º Ciclo é “(...) que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem, activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (ME/DEB, 2006, p.23)

Desta forma, argumentamos que é no 1.º Ciclo que as crianças consolidam e formalizam as aprendizagens, que lhes serão úteis para os anos de ensino posteriores. Neste nível de ensino, os alunos, também, estruturam bases para compreender o mundo real.

Neste sentido, é necessária uma mobilização, por parte do professor, dos conhecimentos disciplinares explícitos com uma situação ou problema. O professor, tendo uma intencionalidade pedagógica poderá, de forma integrada, contribuir para a adaptação, dos alunos, à vida social. Como afirma Postic (1992, p. 35), “(...) o meio escolar desempenha

uma função psicossocial no desenvolvimento pessoal da criança e na construção da sua personalidade.”

Tendo em conta a perspectiva dos autores Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 449), recomenda-se um ensino que “(...) integre os campos dos saberes disciplinares e que parta dos interesses e talentos naturais das crianças: ensinar a ler e a escrever, por exemplo, no contexto de um projecto de estudos sociais, ou ensinar conceitos matemáticos através do ensino da música.”

Sintetizando, tendo presente os propósitos da Convenção dos direitos da Criança, a “(...) educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.” (Convenção dos direitos da Criança, artigo 29)

3 -Aprender com as expressões

3.1 - As potencialidades didácticas das actividades da área das expressões (artísticas e físico-motora) na escola de Jardim-de-infância/ 1.º Ciclo do Ensino Básico

As expressões são áreas importantes para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e imaginação das crianças, levando-as a conhecer o seu mundo interior. Para que a criança se desenvolva de forma adequada e harmoniosa, a mesma tem de vivenciar experiências e sensações diversas em actividades diversificadas na pintura, na música, nos jogos dramáticos, na dança e nos demais conteúdos das áreas de expressão que são práticas muito enriquecedoras que directa, ou indirectamente, podem fortalecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Parafraseando Sousa (2003, p.15), o termo «expressão», (derivada do latim «expressione»), significa extrair o suco, fazer sair, brotar, expressar emoções. É uma saída, uma purga, uma catarse das pulsões, dos instintos, das emoções e dos sentimentos de uma pessoa, as expressões podem fazer aliviar as sobrecargas destas formas de energia psíquica. Deste modo, podemos dizer que são várias as sensações que as expressões podem proporcionar às crianças, levando-as a soltar-se do seu mundo interior e a extrair os seus

impulsos positivos e negativos. Segundo Reis (2005, p. 7), o termo Expressão “(...) designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar.”

Toda a arte torna-se expressão, seja ela plástica, gráfica, musical, coreográfica ou pictórica. Não é necessário ser-se especializado para orientar actividades infantis, importa sim incentivar, motivar, respeitar e ir ao encontro das necessidades da criança.

Segundo Aguiar (2001, p. 127), para “(...) a criança a expressão é uma forma natural de viver a própria realidade e de compreender o mundo que a cerca.”

Ao realizarem representações criativas – desenhando, pintando e realizando o faz-de-conta – as crianças, segundo os autores Hohmann e Weikart, (1997, p. 476) “(...) desenvolvem um sentimento de investimento pessoal no seu trabalho e brincadeira.”

Torna-se, assim, um despoletar dos seus interesses motivacionais, ou seja, a criança ao estar motivada para o desempenho de uma determinada tarefa o seu foco de atenção e dedicação aumentará. Segundo os mesmos autores, as crianças ao desempenharem estas actividades “(...) constroem os seus próprios textos e imagens e tornam-se conscientes de si próprias como autoras e construtoras de imagens.” (ibid, p. 476)

Na perspectiva destes autores, as crianças com as suas criações artísticas “(...) ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais que estão a tentar representar; e ganham uma compreensão, em primeira-mão, da natureza e significado dos próprios símbolos.” (ibid, p. 477)

Mas, a finalidade da educação artística não é a de criar artistas, mas sim contribuir para o “(...) desenvolvimento de capacidades básicas para que os alunos possam chegar a uma visão geral acerca do que é a comunicação e o pensamento visual e quais são algumas das suas possíveis manifestações.” (Parramón Ediciones, 2001, p.478) A mesma ideia é forçada no decreto-lei n.º 344/90 de 2 de Novembro, onde está impresso os vários objectivos da educação artística.

Raposo (2005, p. 30), realça que “(...) a educação só faz sentido se contribuir para a construção da pessoa, usando meios inteligentes e visando fins inteligentes, o que inclui e compromete uma condição artística /estética, podendo afirmar-se que esta é condição da própria educação.” Tendo em conta esta perspectiva, sabemos que a educação deve basear-se no desenvolvimento humano em toda a sua dimensão e podemos questionar se a educação

Artística não será uma mais-valia para o alargamento de conhecimento estético nos diferentes domínios da vida e do quotidiano?

Sabemos que o ensino Artístico pode favorecer, aos alunos, ambientes de diálogo, levando-as a questionar, a reflectir e a construir um sentido para a vida. Segundo os autores Hohmann e Weikart (1997, p. 477), os alunos “retiram bem-estar e mesmo alegria em fundir pensamento, sentimento, percepção e movimento na criação de uma pintura, desenho, reprodução ou sequência lúdica de faz-de-conta.”

Sousa (2000, p. 82), salienta que “(...) seja qual for o meio utilizado (movimento, música, drama, pintura, palavras ou escrita), a expressão não é um espectáculo para os outros, mas apenas um modo individual de escape das tensões.” Acrescenta, ainda, que as “(...) actividades educativas expressivas (Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, etc.), para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem algo ainda mais valioso: a sua acção homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos.” (ibid, p. 82) É através das intervenções ligadas à “Musicoterapia, à Dramaterapia e à Dançoterapia, entre outros, que se procura exactamente a acção catártica.” (ibid, p. 82)

Um estudo realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa defende que é na aprendizagem Artística que os alunos aprendem a apreciar, ora vendo, tocando, ouvindo e/ou sentindo. Assim, conhecem a arte e partem para um processo de identificação com ela. Se os alunos não afinarem as suas sensações, provavelmente não estão “(...) aptos de «captar» o mundo de forma diferente.” (Raposo, 2005, p. 38)

Assim sendo, segundo Raposo (2005, p. 38), a “(...) educação da sensibilidade é outra condição importante de uma educação artística; educar para a sensibilidade é educar para a inteligência, isto é, a sensibilidade é um registo indispensável da inteligência.” Partilhando o mesmo pensamento, Patrício (2000, p. 155), diz-nos que “Pela Arte e por qualquer arte, o Ser chega ao Mundo Sensível, a Ideia exprime-se pela mediação estética dos sentidos.”

A sensibilidade não se restringe apenas às sensações, abrangendo também a área do intelectual, em que o aluno “(...) aprende por via da sua própria referência ao mundo e à sua própria inscrição nesse mundo” (Raposo, 2005, p. 38).

O papel dos pais é fulcral, pois, como refere Raposo (2005, p. 33), também eles se mostram acolhedores às potencialidades das expressões artísticas, afirmando a autora que na sua perspectiva as actividades artísticas contribuem para a “(...) formação global dos seus educandos.”

Neste pressuposto, os educadores/professores devem incentivar, motivar, respeitar e ir ao encontro das necessidades e interesses estéticos/artísticos da criança, pois, no fundo, cada criança é um pequeno artista que apenas necessita de orientação. Tudo o que a criança cria resulta do modo como esta se sente e da maneira como «absorve» o mundo que a rodeia.

Contudo, em contexto escolar, as áreas Artísticas continuam a ter uma dupla função: a função de recreação e a de educação para a arte. Para esta autora, “(...) a função de recreação e/ou as áreas das artes continuam a funcionar como uma alternativa ou opção que a maioria das escolas não consegue ainda oferecer.” (Raposo, 2005, p. 33)

Supõe-se que a pouca consideração, por parte dos professores, às expressões Artísticas se deva, à falta de formação, à falta de apoios e de recursos, à falta de motivação ou simplesmente à necessitar de cumprir o programa em que as actividades artísticas são postas de parte.

Segundo um outro estudo, referenciado por Lucília Valente, realizado a educadores de infância e professores que frequentaram um Curso de Estudos Superiores Especializados Em Expressões Artísticas Integradas (CESE), tanto os educadores e professores após terem recebido formação “(...) começaram a olhar a sua prática de uma forma diferente, em termos de fundamentação teórica e intervenção prática.” (Valente, 2000, p. 144) O estudo assentava em testemunhos que salientavam “(...) a importância desta formação na transformação positiva da prática pedagógica dos educadores e professores, que se traduzia no aumento de diversidade de utilização de estratégias pedagógicas com reflexo positivo no aumento de motivação das crianças para aprender e na melhoria no rendimento escolar dos alunos.” (Valente, 2000, p. 144)

Neste sentido, podemos apontar a falta de formação na área das expressões artísticas como um dos principais motivos para a pouca consideração, dada por parte dos professores à área das expressões. Deste modo, os professores deverão investir na sua formação profissional, de forma a colherem um leque de actividades a nível teórico/prático fundamentado com aquisições de técnicas básicas para que se sintam com mais autoconfiança, com mais motivação e sensibilidade para a prática das expressões, podendo mesmo, rentabilizá-las e interligá-las com as outras áreas curriculares.

Segundo Brassart e Rouquet (1977, p. 25), a expressão artística “(...) poderia tirar benefícios desta tentativa de integração, graças à qual poderia reconquistar o seu direito de cidadão e demonstrar o seu papel insubstituível de catalisador, de revelador e de preparador na formação global do indivíduo.” Estes autores defendem que o ensino interdisciplinar “(...)

pode realizar a homogeneidade numa missão educativa e ligá-la de novo à vida, aos seus fenómenos naturais e sociais. O primeiro passo para uma integração deve realizar-se ao próprio nível da disciplina.” (Fontanel-Brassart e Rouquet, 1977, p. 31) A interdisciplinaridade tem a finalidade de configurar o ensino em motivação, menos monótono e mais interactivo. Sousa (2003a, p. 33) realça que a educação pela arte tem o objectivo “(...) de cuidar do equilíbrio pedagógico entre a arte como meio de educar e a arte como objecto de ensino, procurando dinamizar a implementação efectiva e eficaz da Educação Artística.”

Tudo isto poderá contribuir para uma mudança de atitude pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, artísticas, criativas e imaginativas dos alunos.

Ressalve-se a dificuldade sentida no que diz respeito à procura de estudos na área da educação Artística, um sentimento também expresso pela autora Raposo, ao afirmar que se assiste “(...) a uma dispersão significativa da informação sobre o tema e sobre os resultados da investigação na área” (Raposo, 2005, p. 33).

Conhecidas as potencialidades das expressões (artísticas e motoras) parece-nos ser vantajoso aprofundar um pouco mais o papel do desenvolvimento destas expressões para a educação da criança, especificando a potencialidade de cada uma das quatro áreas referenciadas nas orientações curriculares do Pré-escolar e no programa do 1.º Ciclo.

3.2- Potencialidades da Expressão e Educação Dramática

Começamos por relevar a Expressão Dramática como sendo indispensável para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças. Esta área de expressão é considerada como um dos melhores métodos educativos, pois consegue apreender e coordenar todas as outras formas de Expressão Artística (dança, a música, a actividade plástica, ...) e de comunicação (a verbalização e a escrita).

Segundo Reis (2005, p. 10), quando “(...) nos referimos à expressão dramática estamos perante uma estratégia pedagógica em relação à expressão corporal, preconizando o «deixar exprimir» sem orientação precisa, ou seja, provocando um deixar - fazer, uma atitude libertadora. Aliás, a função da expressão dramática é a de proporcionar, de uma forma espontânea, principalmente na criança, a oportunidade de se descobrir e descobrir tudo: as coisas, as pessoas, o mundo.” O mesmo autor salienta, ainda, que a expressão dramática “(...) no *plano intelectual*, provoca e explora as percepções, desenvolve e estimula a imaginação;

no *plano afectivo*, permite utilizar a energia libertada pelas emoções, liberta e controla as reacções emotivas; no *plano físico*, utiliza e coordena actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensório-motoras; na *prática teatral*, através dos jogos de expressão dramática, as aquisições cognitivas, sensoriais, afectivas e motoras são indissociáveis” (ibid, p. 14).

Para Sousa (2003, p. 33), a “expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação.”

Powell, Chancerel, Read e Slade, considerados os grandes pioneiros defensores da metodologia educacional do *jogo de faz de conta*, consideravam que o jogo de expressão dramática tinha muito potencial para uma eficaz formação em todos os factores da personalidade, sendo uma ferramenta educativa essencial para o educador/professor.

Actualmente, perfilhamos os mesmos ideais, na medida em que é no faz-de-conta que a criança cria o seu mundo de fantasia, envolvendo-se intimamente com a personagem, podendo ser considerada como uma fuga da vida real.

Sabe-se que as crianças evoluem de uma forma de expressão para outra mais complexa, em que as anteriores continuam ao lado das novas, enriquecendo-as mutuamente. Passam assim, pelos jogos simbólicos, pelos jogos de imitação, pelos jogos de mímica e pelos jogos de expressão dramática com a imitação exacta do real.

Contudo, é o jogo de faz-de-conta que é o mais utilizado pela criança: é através dele que consegue ter oportunidade para viver experiências que de outra forma não conseguiria. Sousa (ibid, p. 35) defende que o jogo de faz de conta pode ser visto como “(...) uma passagem para o mundo de ilusão, no qual a criança mergulha profundamente e totalmente, abstraindo-se por completo do mundo real”. Nesse mundo de ilusão, a criança tem todo o poder para desempenhar e realizar tudo quanto deseja.

Leenhardt (1974, p. 25) menciona que trata-se “(...) de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.”

Sousa (2003, p. 34) acrescenta, ainda, que é neste tipo de actividades que a criança “(...) se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações.” A criança abstrai-se, por completo, do mundo da realidade para se envolver no seu mundo de imaginação e fantasia, gerando-se a liberdade de expressão

da criança e fazendo com que esta transpareça todos os seus sentimentos e desejos. Hohmann e Weikart (1997, p. 494) alegam, também, que é através “da imitação e do faz-de-conta que as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais tomaram parte.”

A autora Wassermann (1994, p. 207) reforça a ideia destes autores argumentando que as “(...) oportunidades para representar – quer cenários puramente inventivos, quer as histórias lidas e apreciadas na aula – devem fazer parte da vida quotidiana de uma sala de aula.” É através da expressão dramática que as crianças tomam consciência de si próprio, apercebem-se da variedade das relações interpessoais e aprendem a gerir as mudanças na sua experiência de vida.

Aguiar (2001, p. 19) salienta que o objectivo da Expressão Dramática “(...) não é o êxito artístico, mas o desenvolvimento da pessoa (...)” ou seja, trata-se de oferecer à criança uma oportunidade para exprimir uma sensibilidade pessoal, através da improvisação de situações sobre temas propostos ou escolhidos pela criança.

Segundo os autores Landier e Barret (1999, p. 15), o “(...) atelier de expressão dramática é, assim, um lugar de prática colectivas, de encontros com o outro, de interacções entre indivíduos.” Desde modo, expressão dramática não é fazer teatro, mas é levar as crianças a revelarem-se e a conhecerem-se melhor, de forma a expressar-se livremente, com os seus sentimentos, os seus desejos e as suas tenções. Também para Reis (2005, p. 22), “(...) «jogar» expressão dramática é totalmente diferente da função de fazer teatro. O jogo para a criança constitui apenas uma necessidade.”

No mundo do espectáculo, o actor finge a representação, mas as crianças nas suas representações, segundo Sousa (2003, p. 22), não fingem: envolvem-se no papel, vivendo e sentindo “(...) como se fosse real e verídico, não distinguindo a realidade da ficção.” Deste modo, podemos dizer que a Expressão Dramática proporciona jogos dramáticos para que as crianças possam jogar com prazer, ou seja, faculta à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento. Em termos de identidade, sugere-lhe uma luta contra a timidez com uma maior autonomia e criatividade, ou seja, harmoniza a vida e a essência da criança.

Os autores Landier e Barret (1999, p. 15) salientam que é “(...) ao trabalhar neste domínio que, muitas vezes, o educador pode ter algumas possibilidades de modificar os dados dos insucessos escolares melhorando a comunicação inter-individual e restaurando a autoconfiança que faltava a alguns.”

No que diz respeito às formas de Expressão Dramática, existem várias com recurso ao fantoche, tais como: o Marote (utilizados pelas crianças mais pequenas por ser simples de construir), o fantoche de luva, o fantoche de boca, o fantoche de varas e a marioneta. O teatro de fantoches infantil criado e interpretado por crianças é o único genuíno. O teatro de fantoches criados por adultos, por seu turno, quando “(...) integra alguma criança no seu elenco, esta não é mais do que um aprendiz da profissão, soando as suas palavras como falsas e sem convicção, pois que está mais motivada em copiar o adulto do que na sua própria espontaneidade expressiva.” (Sousa, 2003, p. 98)

O teatro de fantoches infantil pode ser preparado como método de aprendizagem em qualquer área curricular. O facto de juntarem-se com os seus colegas, possibilitando esforços cooperativos num trabalho de inter-ajuda para criar a história, para a confecção dos fantoches, para a pintura de cenários, para a organização do palco entre outros, etc., faz parte, segundo Alberto Sousa, (2003, p. 99) do propósito do teatro infantil que “(...) não é o espectáculo mas a criação em grupo.” (Sousa, 2003, p. 99)

Por tudo o que foi referenciado acerca das potencialidades da Expressão Dramática, perfilhamos do parecer de Sousa (ibid, p. 37) quando refere que através da “(...) expressão dramática, a criança engrandece-se, satisfaz-se, cria potencialidades e desenvolve a sua personalidade (...)” ou seja, a Expressão Dramática, pode proporcionar, à criança, momentos de imaginação, de alegria e de humor, dando-lhe asas para criar e imaginar, fazendo fruir o desenvolvimento do seu carácter.

Neste sentido, esta expressão pode ser considerada como um valioso instrumento a ser usufruído, tanto no pré-escolar como no 1.º CEB, como forma de socialização e comunicação, sendo oportunidades em que, a que criança, vivencia diferentes papéis, proporcionado um melhor conhecimento e entendimento dos outros.

3.3- Potencialidades da Expressão e Educação Plástica

A Expressão Plástica é, também, uma área importante para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e sensibilidade das crianças, exercendo, igualmente, uma influência positiva na evolução da criança e permitindo a sua realização pessoal.

Foi a partir do século XX, com a influência de três grandes pedagogos (Cecília Menano, Arno Stern e Eurico Gonçalves), que se procedeu a uma grande mudança educacional. Os estudos e os pensamentos destes grandes pedagogos fizeram acreditar na

potencialidade desta expressão. Num dos estudos de Cecília Manano (1950), onde se recorreu ao desenho, conseguiu-se fazer uma avaliação psicológica a crianças afásicas, ou seja, crianças com esta síndrome desenharam bonecos sem boca e muitas vezes sem orelhas. “Grande pedagoga, enquanto docente na Escola de Professores de Educação pela arte, desenvolveu uma série de princípios de «*bom bom senso*», referentes à atitude e forma de relação dos professores com as suas crianças.” (Sousa, 2003b, p. 164) Já Arno Stern (1946), começou a observar crianças a desenhar e a pintar e a partir daí começou a dar grande importância a estas áreas como formas de educação, mostrando-se interessado pela dimensão interpretativa do desenho e pintura da criança. Por último, o professor Eurico Gonçalves (1991, p. 7), que tem publicado vários artigos onde aborda esta temática, considera que o “(...) mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do adulto. Tem valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução.” A criança necessita da Expressão Plástica para exprimir o que não pode confiar à expressão verbal. Os autores Cardoso e Valsassina (1988, p.69) acrescentam que a “(...) arte Plástica infantil é essencialmente uma linguagem que, praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu natural desenvolvimento a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais”

Para as crianças, a Expressão Plástica é algo que lhes permite se revelar, se auto-educar, transpor o seu íntimo, as suas vivências, angústias, tristezas, alegrias, curiosidades ou desejos. “Por exemplo, uma árvore desenhada por uma criança poderá apresentar maçãs porque lhe apetece, nesse momento, comer uma maçã, enquanto uma árvore desenhada por outra criança poderá apresentar um menino em cima da árvore porque ele desejaria subir à árvore.” (Sousa, 2003b, p. 170)

A Expressão Plástica oferece à criança a oportunidade de criar, de imaginar tudo aquilo que está para além do real. Nos desenhos das crianças, por exemplo, «vale tudo»: podemos ver árvores a voar ou peixes a andar, é tudo uma questão de imaginação. Sendo assim, a Expressão Plástica tem um papel fundamental na estimulação da imaginação das crianças, fazendo com que estas se desliguem do mundo real e naveguem no mundo da fantasia.

A Expressão Plástica tem, para além das componentes imaginativas e criadoras, uma forte componente emocional. As crianças transpõem para os desenhos aquilo que lhes vai na alma. Se, por exemplo, estão tristes podem desenhar utilizando cores mais escuras, e se estão

contentes desenham com cores mais vivas e alegres. Esta vertente da Expressão Plástica tem-se revelado um auxiliar extremamente importante para avaliações psicológica das crianças.

Tendo em conta o Programa de Ensino Básico, a “(...) manipulação e experiência com os materiais, com formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.” (2006, p. 89) Ou seja, a expressão interior da criança realiza-se através de um pequeno gesto, de um som, de uma palavra, de uma imagem ou de um simples desenho feito na areia, coisas tão vulgares que permitem à criança a exteriorização de sensações, de sentimentos ou de experiências que por outras vias seriam bem mais difíceis de exteriorizar.

Por tudo isto, é erróneo os adultos tentarem avaliar uma produção feita pela criança segundo os seus parâmetros (perfeição, proporcionalidade, perspectiva), dado que não interessa o quê ou como ela faz, interessa sim que o faça e que se expresse ao fazê-lo. O produto que daí resulta é algo irrelevante para a criança, pois o seu único interesse é libertar-se ao fazer o desenho. Esta ideia é defendida por Gonçalves (1991, p.40) quando profere que “(...) o pedagogo deve alertar a consciência de cada um para a sua própria formação ética e estética, capaz de reagir saudavelmente aos estereótipos, aos modelos divulgados pela moda e a outras influências nefastas.”

Sousa (2003b, p. 167) acrescenta que “(...) não interessa o que a criança desenvolve, nem como ela o faz. Interessa apenas, que o faça, a expressão e não o seu produto.” Refere, ainda, que “Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte».” (ibid, p. 160)

Nas principais características da expressão plástica destaca-se “(...) a vertente lúdica, a comunicativa, a estética e a cognoscitiva. Em si mesmas, as noções susceptíveis de serem trabalhadas na sala, são a linha (desenho), a cor (pintura), as texturas («colagem», mosaico, etc.), o volume (modelagem e construções).” (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997b, p. 1102)

Em relação ao desenho infantil, como já foi referido, a “(...) criança quando desenha plasma (modela) o que percebe ou conhece das coisas, potenciando assim a assimilação e interiorização dos conhecimentos. Por outro lado, os seus êxitos na representação gráfica de novas formas potenciam o seu conhecimento da realidade.” (ibid, p. 1109).

No que diz respeito à pintura, à semelhança do desenho, possui o domínio do gesto manual e do espaço gráfico, mas não impõe uma coordenação tão precisa. É uma

representação gráfica, por meio de figuras e cores, em que a sua finalidade é “(...) representativa, expressiva e decorativa.” (ibid, p. 1102)

Para Gonçalves (1991, p. 10) só “(...) quem nunca observou uma criança a pintar, inteiramente absorvida pelo que está a fazer, num profundo estado de concentração (e concentração intelectual acompanhada de prazer sensorial – eis o importante), só quem ainda não observou isso poderá pensar (e mal) que o acto de pintar é supérfluo.”

Este autor defende, ainda, que a criança deverá ter a liberdade para realizar a pintura livre, escolhendo o tema, “(...) visto que o tema está sempre nela (são as suas aspirações e preocupações predominantes), exprimindo-se ludicamente, ao agrado da sua própria imaginação. Por vezes, um pormenor plástico (uma cor, uma linha) é pretexto para desenvolver uma pintura que acaba por narrar uma pequena história ou exprimir em imagem plástica um estado emocional de alegria, de tristeza, ou de serenidade.” (ibid, p. 12)

Cardoso e Heitor (1988, p. 1988) são outros autores que defendem este argumento, dizendo que quando “(...) vemos pintar uma criança assistimos ao diálogo entre o EU e o quadro que constrói.” Por um lado, o desenhar e pintar é representar o que se sente e o que se imagina e por outro é “(...) mostrar o que se quer ver, tocar, cheirar, saborear e ouvir.” (Gonçalves, 1991, p. 26)

Em relação às técnicas de composição e colagem, estas “(...) ajudam a criança a desenvolver o seu nível manipulativo e favorecem os processos de análise-síntese ao criar composições distintas, tomando como base elementos soltos (partindo de formas simples, cria outras cada vez mais complexas).” (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997b, p. 1209) Tanto a colagem, como as orientações para o mosaico e o vitral associam-se às destrezas manipulativas.

A modelagem, por sua vez, pode conceder múltiplos valores, de entre os quais se destacam: o valor motivador nas suas criações; o valor formativo, contribuindo para o desenvolvimento sensorial, perceptivo e psicomotor da criança; o valor estético, criando gosto e satisfação íntima para apreciar a sua própria obra; o valor comunicativo, através das suas criações plásticas; o valor diagnóstico, dando a conhecer o estado evolutivo da criança; e o valor terapêutico, no tratamento correctivo de determinados problemas de psicomotricidade e aprendizagem, entre outros.

No que diz respeito às construções, estas figuram-se às actividades de modelagem no que se refere à sua dimensão tridimensional, em que as crianças fabricam qualquer coisa num projecto novo, diferenciando-se no tipo de materiais e tratamento dos mesmos. Este tipo de

trabalho, para além de desenvolver, nas crianças, o conhecimento das características dos materiais e do seu comportamento com outro tipo de materiais contribui, também, para o “(...) desenvolvimento da motricidade fina, sentido espacial, criatividade, etc., (...)” (ibid, p. 1300).

Por tudo o que foi exposto, concluímos que a Expressão Plástica é um mecanismo para a criança se conhecer e desenvolver, engrandecendo a sua forma de ser e de estar na vida. Logo, é extremamente importante que se possibilite estas actividades no contexto lectivo dos alunos, onde eles poderão expressar e representar a sua realidade, despertando a sua imaginação e criatividade, no desenvolvimento da sua destreza manual.

3.4- Potencialidades da Expressão e Educação Musical

A Expressão Musical, à semelhança das outras expressões, é considerada um potencial contributo para a formação e educação das crianças. Em consonância com o autor Ferrão (2001, p. 12), consideramos ser importante reflectir sobre a verdadeira essência da música, destacando a “ (...) beleza da melodia e harmonia, o suporte rico do ritmo, a poesia da palavra, toda a magia que dela emana (...)”.

Quando se fala em *educação musical*, segundo (Sousa sd, p. 68), o principal objectivo é fazer com “(...) que a criança aprenda música, concretamente: que aprenda o que é melodia, tempo, compasso, etc., que aprenda a ler escrita musical e que aprenda a tocar instrumentos (consideramos a voz, batimento de palmas, etc. também como instrumentos), essa escrita musical.” Enquanto na *educação pela música*, por seu turno, o objectivo principal “(...) é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade (...)” (Sousa, 2003b, p. 18), em que as crianças podem desenvolver aspectos biológicos, afectivos, cognitivos e sociais.

Reboredo (2003, p. 20) defende que a música “(...) deve ser ouvida e falada antes de se estudarem outros pormenores da sua constituição e formação.” Pinto (1996, p. 7) acrescenta que o principal objectivo da educação pela música “(...) não é «aprender música», mas sim familiarizar-se com os sons: descobrir, brincar, inventar, criar (...)”, sendo necessário despertar a criança para o mundo dos sons, em que o exercício e o treino do som podem desenvolver a sua memória e atenção.

Por outro lado, Sánchez, Martínez e Peñalver (2003, p. 86) salientam que a criança através do som “(...) comprova a sua força, descarrega tensões, busca ritmos, ajustes com os

outros companheiros ou com o adulto, realiza ritmos com o seu corpo.” Os mesmos autores argumentam, ainda, que a criança no “(...) início, na utilização que faz dos sons, não leva em conta a simultaneidade, mas, aos poucos, será capaz de introduzir rupturas que levam a compreender a sucessão dos ritmos, do silêncio e do som, a modulação dos matrizes (mais forte, mais fraco, mais lento,...), o distanciamento” (ibid, 2003, p. 86). Desta forma, a criança desenvolve-se e incorpora-se no mundo sonoro.

Reboredo (2003, p. 23), corrobora a ideia de que o ensino pela música “(...) não visa fazer músicos e cantores, mas sim ensinar, compreender e amar com objectividade consciente e profundo. A música aprofunda a nossa humanidade, faz-nos mergulhar na nossa consciência, para lhe sondar os abismos (...)” fazendo vislumbrar crianças mais auto-conscientes, confiantes e seguras. Para Souriau (1976, p 289), a “(...) criança tem em si música *espontânea*, que só deseja tornar-se sonora. Se se ajuda a criança a expandir a música que tem em si, far-se-á dela um ser não só melhor e mais nobre, mas também mais feliz.”

Muitos professores não dão ênfase à educação musical. Acreditamos que seja por falta de conhecimentos musicais e de uma formação profissional pouco adequada. Certamente, seria vantajoso ter alguns conhecimentos nestes parâmetros, mas isso, segundo Wassermann (1994, p. 209), não deve ser impedimento para não “ (...) levar as crianças a criar, a imaginar, a inventar, a retirar prazer do contacto com a música, de formas muito vastas. Ter boas ideias é o ponto de partida.”

Não queremos, neste contexto, conceber soluções concretas; porém, podemos repensar a forma de transpor estes obstáculos, de modo a que a música constitua um incentivo de aprendizagem. Podemos, por exemplo, acompanhar determinadas actividades de aprendizagem recorrendo à música, captando a atenção, e, por conseguinte, conquistando o interesse e a motivação do aluno. Por outro lado, poder-se-á recorrer à música para determinados objectivos e fins educativos, ou seja, poder-se-á considerar a música, não só como um fim, mas como um meio para atingir e proporcionar aprendizagens noutros âmbitos, favorecendo a articulação com as restantes áreas de conteúdo e domínios disciplinares.

Para Willems (1970, p. 11), a “(...) música favorece o impulso da vida interior e apela às principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora (...)” podendo ser considerada como uma condição necessária na formação da criança.

Os efeitos da música, na criança, são vastíssimos. Como afirma o autor Souriau (1976, p. 289), “(...) a música ensina-a a ouvir, a prestar a atenção às coisas artísticas; é uma

iniciação em valores muito elevados, uma formação da inteligência e da sensibilidade; a sua prática diária torna-a um poderoso meio de acção sobre o moral da criança (...)", cultivando, na criança, a educação para a imaginação, criação e sensibilidade.

Patrício (2000, p. 157) salienta que não "(...) há nenhuma língua que possa traduzir cognitivamente a mensagem da Música. Só a Música pode traduzir a Música. A Música não diz, a Música não fala; a Música revela." É uma linguagem, um modo de transmitir ideias, uma arte nítida de maravilhas com muitas potencialidades.

Por outro lado, todas as actividades relacionadas com música "(...) representam para a criança uma grande alegria e emoção, na qual todo o seu corpo está envolvido" (Sánchez, Martinez Peñalver, 2003, p. 86). Defendemos que quando as crianças, espontaneamente, se mostram interessadas na audição e no canto musical, os educadores/professores deverão ir ao encontro destes interesses e necessidades da criança, pois a música, para além de favorecer ambientes de grande alegria, musicalidade e comunicação, trabalha, também, a vertente emotiva da criança.

Para Willems (1970, p. 11), o canto "(...) é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade." Ao cantarem, as crianças, vivem o ritmo e a melodia.

Desde modo, a educação pela música deverá ser para os educadores/professores um acto pedagógico necessário na educação. Para Reboredo (2003, p. 15), a educação musical deve ser trabalhada nas escolas "(...) paralelamente à educação física, à educação plástica, aos trabalhos manuais, integrando-se com estas disciplinas no processo educacional e artístico."

Tanto no pré-escolar, com o domínio da Expressão Musical, como no 1.º CEB, com a Expressão e Educação Musical, os educadores/professores deverão facultar actividades que vão ao encontro da música. Não restam dúvidas de que estas actividades proporcionam à criança momentos de profunda riqueza e bem-estar, desenvolvendo a parte emotiva e pessoal da criança, num enriquecimento de múltiplas potencialidades musicais.

3.5- Potencialidades da Expressão e Educação Físico Motora

A Educação Física é uma área curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, em conjunto com outras áreas, contribui para o desenvolvimento global da criança. Assume particular importância na aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis para uma vida activa saudável.

A actividade físico-motora apresenta-se como um conteúdo educativo que permite o desenvolvimento de certas dimensões da personalidade da criança (factores: perceptivos, cognitivos e motores). A dimensão físico-motora (capacidades físicas e coordenativas); a cognitiva (capacidades de observação, de análise e interpretação da informação para adequação das respostas motoras) e a relacional/ social (capacidades de relacionamento afectivo, de descoberta do outro e de aprendizagem social) são outras componentes que esta área congrega e desenvolve. Condessa (2009, p. 43) acrescenta que a “(...) educação física assume-se num conjunto de práticas que permitem uma estruturação progressiva e sustentada da motricidade da criança.”

Assim, “(...) a actividade física e motora em contexto educativo oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às operações cognitivas inscritas nos programas doutras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação.” (Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo do Ensino Básico, 2006, p. 35).

Para os autores Sánchez, Martínez e Peñalver (2003, p. 69), “(...) a psicomotricidade deve ser entendida como uma educação corporal básica na formação integral da criança, como um meio de expressão que prioriza a dimensão não-verbal e as actividades não diretivas ou exploratórias em um período evolutivo concreto.”

Na sociedade actual, a prática física deve ser cultivada e estimulada logo nas primeiras fases de desenvolvimento humano, uma vez que negligenciar a educação físico - motora no ensino pré-escolar e ensino do primeiro ciclo do ensino básico é privar a criança do direito a uma educação integral.

O programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2006, p. 35) defende que é necessário assegurar “(...) condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, situações de interacção com os companheiros inerentes às actividades próprias da Educação Física e aos respectivos processos de aprendizagem.”

Neste sentido a escola tem, sem dúvida, um papel fulcral na criação de “(...) «cenários» para a aquisição de conhecimentos e competências, numa esfera adequada ao fomentar da criatividade (...)” (Condessa, 2006, p. 45), recorrendo a um vasto leque de oportunidades de experimentação, com um ambiente rico de situações e materiais que promovam uma aprendizagem activa, tomando sempre em atenção as necessidades actuais dos alunos que dela fazem parte integrante e não esquecendo que a prática física é necessária para todos.

Condessa (2006, p. 42) reforça esta ideia, afirmando que “(...) a situação educativa propícia deverá ser produzida pelo espaço operativo e o material didáctico ao alcance, em estratégias e tarefas – diversificadas nos conteúdos e contextos, algo original, com limites e com grau de dificuldade adequado, num clima favorável, lúdico e em relaxamento.”

Deste modo, os professores deverão ter em mente que as aulas de expressão motora se, por um lado, não devem ter uma estrutura rígida, por outro lado, não se devem desenrolar sempre e apenas em prol das aprendizagens de conteúdos escolares. Caso contrário, a psicomotricidade e a sociomotricidade devem ser consideradas na sua verdadeira área de desenvolvimento e integradas na programação global das diferentes áreas que constituem a educação infantil.

Sendo assim, o professor deverá utilizar os momentos mais apropriados, os que cedam as melhores condições objectivas para o desenvolvimento do exercício físico, pois o “(...) nível de empenho das crianças nos vários envoltimentos de prática motora da escola é reflexo das opções de organização de situações de aprendizagem feitas pelo educador/professor.” (Condessa, 2009, p. 45)

Algumas crianças, nas aulas de expressão e educação físico motora, revelam-se autónomas e independentes, outras necessitam de serem apoiadas e estimuladas. Sánchez, Martinez e Peñalver (2003, p. 42) salientam que o professor deverá estar atento às “(...) diferentes atitudes relacionadas com a maneira de ser de cada criança e com conhecimento que ela tem da sessão (...)” de psicomotricidade, a fim de dar uma melhor resposta às necessidades de cada criança, para que ela se sinta num ambiente acolhedor, seguro e que possa evoluir em todas as suas instâncias expressivas e motoras.

Poeta e Neto (2009, p. 18) salientam que um “(...) programa contínuo de reeducação motora, que trabalhe as áreas mais deficientes da criança, pode proporcionar uma recuperação no seu desenvolvimento motor, favorecendo o aprendizado e/ou aperfeiçoamento dos elementos motores básicos (motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal e lateralidade.”

É natural que no início da actividade motora o professor tenha que dar apoio, às crianças, nos esforços de adaptação aos movimentos, pois, às vezes, estas têm dificuldades em realizar movimentos diferenciados. Sendo assim, a principal função do professor é “(...) de as apoiar de modo a que cada criança se torne num jovem com um «corpo pensante», resultante da estruturação da actividade, de forma a motivar a sua participação, desenvolver a sua sensibilidade e promover o desencadear combinações de movimentos simples, que se

prolonguem em sequências de acções, formas interessantes, inovadoras e improvisadas de movimentos, realizadas individualmente ou em grupo.” (Condessa, 2006, p. 48)

A prática psicomotora pode, também, ser entendida como uma prevenção educativa ou um aprofundamento da prática educativa, na medida em que pode ajudar a prevenir dificuldades comportamentais das crianças. O professor, nas práticas de psicomotricidade, com as suas estratégias pedagógicas, pode observar “(...) as crianças em momentos de expressão intensa e espontânea, vividos através do jogo em ambientes que dá segurança, a partir da dimensão do prazer sensório-motor, da expressão das emoções e da dinâmica fantasmática e imaginária que a acompanha” (Sánchez, Martínez e Peñalver, 2003, p. 75). Assim, entra-se num processo educativo, em que a criança, através da prática psicomotora, poderá evoluir harmoniosamente, tornando-se num ser comunicativo, afirmando-se enquanto ser sem medos e sem bloqueios. Podemos dizer que estas práticas educativas proporcionam a autonomia da criança e ampliam as relações com os outros.

As actividades previstas no domínio de Expressão Motora no ensino pré-escolar e a Educação e Expressão Físico-motora no 1.º CEB, pelo recurso frequente a práticas lúdicas e motivantes para este escalão etário (até 11/ 12 anos de idade), apresentam-se como um verdadeiro potencial pedagógico-didáctico que, quando devidamente aproveitado pelo educador/ professor, se configura num meio para a aquisição de múltiplas e variadas aprendizagens escolares.

Capítulo II – O processo de Estágio em dois contextos educativos: Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

1- Introdução

Após uma breve fundamentação teórica, onde se patenteou o ser professor e o ser criança, num processo de construção e desenvolvimento, segue-se a abordagem ao processo de estágio, realizado nos dois ciclos de formação, Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro estágio foi realizado, no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, no jardim-de-infância do Infantário de Ponta Delgada com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, e o 2.º estágio foi realizado, no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II, no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na escola EB1/JI de Matriz, com uma turma do 3.º ano.

Neste sentido, o presente capítulo contemplará vários pontos relacionados com as práticas educativas, nomeadamente, os pré-requisitos para a intervenção nos dois contextos educativos, como a observação em contexto educativo, o projecto formativo ao serviço da acção, a planificação do processo educativo evidenciando as semelhanças e divergências nos dois ciclos de ensino e a reflexão da acção educativa. Considerará, também, um tópico relacionado ao tema que nos propusemos a aprofundar nos dois ciclos de ensino, no meio do contexto de estágio, dando-nos a conhecer as percepções dos pais e dos educadores/professores acerca das expressões artísticas na aprendizagem das crianças. Para além disso, o presente capítulo contemplará, ainda, a caracterização de toda a dimensão educativa, nos dois níveis de ensino, de forma a contextualizar o processo da acção.

No que diz respeito aos objectivos de aprofundamento temático, estes incidiram na análise das potencialidades das áreas das expressões (artísticas e educação físico motora) no Jardim-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: saber qual a importância que os pais e educadores/professores das crianças das escolas em contexto de estágio dão à área das expressões artísticas; e, também, conhecer as suas potencialidades didácticas na exploração do espírito livre e criativo das crianças e no desenvolver das capacidades e competências das áreas específicas e de outras áreas de conhecimento. Neste pressuposto, construímos dois questionários com o intuito de recolher dados das percepções e entendimentos dos pais, educadores/professores do 1.º ciclo (cf. anexo I e II), acerca das potencialidades didácticas das actividades da área das expressões (artísticas e físico-motora).

Recorreremos a uma metodologia quantitativa, através da análise dos inquéritos por questionário aos pais e educadores/ professores das escolas, onde foram realizadas as correspondentes práticas educativas.

O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário, uma vez que apresenta vantagens de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação. Segundo Quivy e Campenhoudt, (1992, p. 190) o “(...) inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.” Deste modo, o inquirido por questionário surge no aprofundamento desta temática como um instrumento relevante para a complementaridade de referências, permitindo-nos retirar algumas ilações.

No seguimento de aprofundamento temático, procedemos à pesquisa bibliográfica da informação existente sobre a temática seleccionada. Para tal, consultámos diferentes bases de dados incluindo o Google Académico, seleccionando artigos, comunicações e dissertações sobre a área das expressões artísticas.

No que concerne aos métodos utilizados na recolha e avaliação de dados, durante as práticas pedagógicas nos dois níveis de ensino, pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, destacamos a observação, os registos e a análise documental. Salientamos que, depois da observação e dos registos, houve a necessidade de recorrer a uma análise documental, no sentido de descrever as situações e interpretar o sentido do que foi dito. Segundo Laurence Bardin, (1979, p. 46), a “(...) análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro).” Alarcão e Tavares (2003, p. 92) partilham o mesmo pensar, dizendo que quando “(...) o observador acaba a sua tarefa de observação, tem consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar.”

Todos os métodos acima referenciados foram tidos em conta para uma operacionalização de didácticas de ensino, favoráveis ao desenvolvimento das crianças, tentando, assim, gerar-se salas de aula dinâmicas em função das aptidões e das necessidades imediatas da aprendizagem das crianças.

1.1- Pré-requisitos para preparar a intervenção nos dois contextos educativos

1.1.2- A Observação em contexto educativo

Em contexto educativo, urge a necessidade de observar os alunos, de planificar para a acção, de reflectir sobre as opções e acções educativas e de avaliar as aprendizagens efectuadas pelos alunos. Deste modo, no processo de estágio foi necessário partir destes princípios para o desempenho e desenvolvimento enquanto formandos.

Assim sendo, a observação foi o instrumento metodológico a que se recorreu nas primeiras intervenções pedagógicas (três dias), nos ensinos pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo o propósito de recolher informações acerca das crianças, do meio escolar e do seu meio envolvente, a fim de construir um *projecto formativo*, isto é, o plano das acções a ser desenvolvidas nas práticas pedagógicas. Para além disso, a observação também foi o instrumento utilizado para recolher dados dos alunos ao longo de todo o processo de estágio.

Para Estrela (1994, p. 29), a observação é vista como sendo “(...) a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” O professor, segundo o mesmo autor (ibid, p. 29), “(...) para poder intervir no real de modo fundamento, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).” Assim, podemos dizer, que a observação é uma prática de investigação, sendo vista como um instrumento de análise e interpretação do real.

Pois, hoje em dia, segundo Estrela (ibid, p. 27), “(...) as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador”, no sentido de recolher informação, adequá-la aos elementos da situação e tentando arranjar soluções para os problemas patenteados no meio escolar.

Para Rodrigues (1991, p. 90), a observação é “(...) uma actividade de primordial importância para o professor, quer no domínio de decisão, quer no da regulação e avaliação do processo ensino-aprendizagem”. Trata-se de uma base no planeamento e avaliação das crianças em que os educadores/professores dispõem de dados a partir dos quais podem analisar e compreender o processo educativo.

Neste contexto, tivemos a oportunidade de realizar registos de observação no âmbito de sala de aula; contudo, salientamos que as primeiras observações efectuadas no ensino do pré-escolar tiveram como principais preocupações as rotinas que os alunos faziam no seu dia-

a-dia (cf. anexo III). A nossa preocupação era tentar inteirarmo-nos de todo o ambiente educativo, ou seja, ter conhecimento da hora do leite, das horas dedicadas às actividades planeadas pela educadora, das horas livres, da hora da sesta etc., Devido à inexperiência de observação e aos poucos dias que foram dedicados à observação da turma, fomos pouco eficazes quanto à recolha de informação acerca das crianças envolvidas no processo educativo.

Fazendo face a estas observações, efectuadas no pré-escolar, salientamos a importância da assimilação dos principais marcos temporais, como a hora de chegada, o intervalo, a higiene, a alimentação, o descanso etc., podendo transmitir segurança, na medida em que, podem orientar as acções das crianças e dos educadores, favorecendo a previsão do que vem a seguir. O mesmo pressuposto é defendido pelos autores Hohmann, Banet e Weikart (1984, p. 80) que argumentam que uma “ (...) rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permiti-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos.”

Porém, adoptando uma posição crítica, poderíamos não ter dado, na observação, o maior foco às rotinas das crianças. Como fundamenta as orientações curriculares do pré-escolar, “Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (ME/DEB, 1997, p. 40)

A nossa observação poderia ter incidido na criança para obter um maior conhecimento das suas dificuldades, interesses e capacidades, sendo vistas nas orientações curriculares do pré-escolar como “(...) práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças.” (ME/DEB, 1997, p. 25) para depois podermos ajustar o procedimento educativo às suas necessidades.

No que diz respeito às observações efectuadas no 1.º ciclo do ensino básico, já possuíamos um olhar diferente sobre a essência da observação no contexto de sala de aula.

Contudo, a nossa tendência nas observações iniciais era visualizar a dinâmica da turma nas actividades e a acção da professora titular em contexto de aula. Consideramos que é uma realidade escolar diferente do pré-escolar e a nossa curiosidade era acompanhar a forma como, em geral, eram processadas as aprendizagens dos alunos. Mas, ao decorrer do tempo foi feita uma observação mais concentrada no(s) aluno(s). Na pré-escolar não se recorreu a tabelas de observação sistematizada, mas no primeiro ciclo do ensino básico já tínhamos uma ideia mais definida dos comportamentos e competências a observar. Com efeito, com o desenrolar do tempo, foi feita uma tabela para observar os alunos em contexto de aula, de

modo a ser mais fiável e válida, com uma maior adequabilidade no planeamento das actividades (cf. anexo IV).

1.1.3- O Projecto Formativo ao Serviço da Acção

A observação foi considerada como o ponto de partida para a construção do projecto formativo, no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, possibilitando observar e recolher dados sobre o processo educativo.

Assim, a estruturação do projecto formativo de carácter individual baseou-se na observação, na recolha, na análise e na sistematização dos dados recolhidos relativos às crianças, no Plano Anual de Actividades, no Projecto Curricular de Turma e no Projecto Educativo de Escola.

O projecto formativo foi considerado o documento norteador para a intervenção nos dois níveis de ensino: propunha-se estabelecer uma linha de orientação/actuação nos domínios acção com as crianças, facilitando a articulação dos conteúdos do ensino, a integração dos saberes e a adequação de estratégias às características das crianças, explorando as suas dificuldades, motivações e interesses.

Para Capucha (2008, p. 13), o facto de “(...) planejar consiste em projectar uma mudança, antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes, identificar os factores que afectam o processo e os modos como se pode intervir sobre eles, escolher as acções correspondentes e mobilizar os meios necessários para que a mudança desejada ocorra de facto no sentido projectado.” Deste modo, o projecto formativo afigurava-se como um plano de formação e de intervenção pedagógica, isto é, um plano de acções a ser desenvolvido nas práticas pedagógicas, identificando características educacionais, estabelecendo um plano curricular de forma a seleccionar estratégias pedagógicas adequadas e definindo modos de gestão e avaliação curricular apropriados.

Assim, foi delineado, tanto no projecto formativo do pré-escolar, como no 1.º ciclo do ensino básico, macroestratégias, tendo em conta os problemas e necessidades dos alunos.

No que concerne às macroestratégias para o ensino do pré-escolar, pretendeu-se que todas as crianças se fossem tornando observadoras e activas com a capacidade de descobrir, criar, imaginar, representar, jogar, experimentar e aprender, recorrendo a situações diversificadas de aprendizagem e favorecendo a aprendizagem individual e cooperante. No

que diz respeito às macroestratégias para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico, as estratégias giraram em torno de aprendizagens consideradas como alicerces para outras aprendizagens. Foram preconizadas aprendizagens tendo em conta as várias áreas de conteúdo curricular disciplinares e não disciplinares, tais como: favorecer a confrontação de ideias e a capacidade de argumentação; reforçar e diversificar situações de ensino individualizado; diversificar actividades com diferentes estratégias e materiais; reforçar o raciocínio lógico e/ou abstracto através de exercícios adequados; trabalhar a consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita; valorizar da leitura silenciosa para a compreensão do material escrito; promover temas de discussão na turma para desenvolver a comunicação oral; recorrer à metodologia do trabalho a pares e em grupo; aumentar a auto-estima e a autoconfiança nos alunos; e, por fim, desenvolver competências sociais: o respeito pelos outros, a cooperação e a comunicação.

Para além disso, o projecto formativo contemplou momentos para o avaliar, onde avaliámos e reflectimos sobre a concretização do projecto. Salientamos que não foi realizado avaliação ao projecto formativo do pré-escolar, sendo apenas efectuado no 1.º ciclo do ensino básico (cf. anexo V). A vantagem da avaliação do projecto, efectuando-se no decorrer do processo ensino-aprendizagem, possibilita verificar se estão a ser cometidos erros e introduzir estratégias alternativas, de modo a reconduzir o plano ao seu rumo inicial.

Nesta linha de pensamento, Capucha (2008, p. 16) defende que “(...) a avaliação é um elemento central de qualquer programa, política ou plano de intervenção, permitindo-lhe não apenas determinar os níveis de realização dos objectivos, mas também aquilatar do conjunto de impactos que produz e os processos que conduziram a tais impactos”. Acrescenta, ainda, que “a avaliação constitui um poderoso instrumento de apoio ao processo de decisão, tornando-o mais participado, transparente, racional e rigoroso.”

1.1.4- A Planificação do Processo Educativo

Tanto a *observação*, que possibilita apreender a realidade numa construção racional da acção, como o *projecto formativo*, pela sua natureza dinâmica com a capacidade de teorizar, construir e estruturar conjecturas de acção, foram pontos de partida para planificar as sessões de prática pedagógica, no sentido de dar resposta a situações pedagógicas complexas e instáveis.

Assim, para dar início ao tópico da planificação, consideramos relevante esclarecer o termo designado por currículo, uma vez que a planificação emerge como um dos elementos constituinte do currículo.

O currículo caracteriza-se, essencialmente, “(...) como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades informais das quais resultam as aprendizagens.” (Pereira et al, sd, p. 321) O termo currículo não possui uma definição única, antes pelo contrário, existe um leque muito variado de significados e conceitos que lhe são associados. Assim, este apresenta-se como um contíguo organizado de matérias e de programas de ensino, estruturados entre si, num determinado nível de ensino.

Podemos destacar as diferentes dimensões do currículo: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto. O currículo formal diz respeito a uma série de documentos que fundamentam o propósito, em que podemos destacar, os planos de estudo, os programas, os regulamentos e a legislação sobre aspectos da educação; o currículo informal reporta-se a toda a actuação da vida escolar dos alunos, ou seja, o que efectivamente se faz no meio escolar; e, por último, o currículo oculto relaciona-se com os sistemas de socialização inerentes às diferentes experiências de aprendizagem.

Podemos dizer que o currículo é como um meio de iniciação ao próprio saber e à cultura. Ele representa modos de pensar e de indagar a realidade e a prática humana, o que leva ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Então, poder-se-á afirmar que é um conjunto de metas de aprendizagens que se almejam alcançar, conteúdos que se desejam leccionar e experiências de aprendizagens que, de uma forma ou de outra, se proporcionam a todos os indivíduos.

Deste modo, a escola é considerada como a unidade básica para o desenvolvimento do currículo, em que o aluno não só aprende os conteúdos, mas também forma-se e transforma-se, aprendendo a agir e a viver em sociedade.

Neste sentido, o professor na actuação das suas práticas, através das planificações, terá que adaptar o currículo à realidade da sua turma, tendo em conta as linhas gerais do programa, a individualidade dos alunos e as exigências do contexto social. Neste sentido, cada professor tem a sua forma de definir a planificação, onde reflecte e encara o processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos.

Barbosa et al (1987, p. 116) mencionam que “(...) a planificação do ensino é um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e atempado, os processos da acção que pretende

desenvolver como docente face às exigências programáticas, afim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas.” As mesmas autoras parafraseiam os pensamentos dos autores Clark e Yinger, (1987) dizendo que a utilidade da planificação justifica-se por diversas razões: “A primeira tem a ver com a segurança e a confiança dada à pessoa que planifica. Quando o trabalho a desenvolver está devidamente estruturado e organizado, reduz-se consideravelmente a ansiedade que possa vir a ser criada pela incerteza de toda a situação de ensino. A segunda consiste na possibilidade de determinar os objectivos pretendidos com o ensino com a exploração específica das acções a desenvolver para que o pretendido seja concretizado e alcançado.” (ibid, p. 118)

Enquanto formandos, podemos dizer que a planificação fez-nos estar mais confiantes na actuação da prática educativa, na medida em que, quando descríamos as actividades delineadas para a actuação, visualizávamos a estrutura da sequência didáctica, onde víamos espalhadas a nossa acção de forma mais detalhada e pormenorizada. Na planificação do 1.º Ciclo, em determinada altura foi dada a sugestão de abolirmos o tópico da descrição da sequência didáctica, mas pela necessidade de antever as situações e as actividades, achou-se por bem continuar com o mesmo funcionamento.

Alarcão e Roldão (2008, p. 42) argumentam que a “(...) planificação predefinida dá lugar à consciência da necessidade de gerir o tempo em função do desenvolvimento da acção, o que implica uma maior segurança para tomar decisões em situação.” Neste contexto, na prática educativa, tínhamos presente que a planificação podia sofrer alguns ajustes, tendo em conta a necessidade, momentânea, dos alunos. A planificação permitiu-nos articular as aprendizagens e o que se pretendia que os alunos soubessem, de modo a que os alunos, consequentemente, desenvolvessem as competências pretendidas.

Para Miguel Zabalza (1994, p. 51), a planificação centra-se “(...) em clarificar o quê, o porquê e o como se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta e como se podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo.” Cada professor deverá ter a capacidade de reorganizar e contextualizar as suas opções para a sua acção. Enquanto formandos tivemos, nos dois ciclos de formação, espaços para partilhar as ideias na programação das actividades, cruzando-se, assim, um discurso pedagógico em que se tomava decisões num sentido formativo e técnico-didáctico. Analisamos os factos educativos que enquanto formandos possuíamos, ou seja, a informação que tínhamos sobre os alunos, as suas características cognitivas, atitudinais, bem como das suas limitações, de forma a que, a

partir desses elementos informativos, reconheçêsemos as opções e decisões tomadas no ensino. Assim era debatido, em conjunto com as orientadoras de estágio e colegas de turma, as actividades, as estratégias a adoptar, a sua organização e materiais, para que todo o processo da aprendizagem dos alunos se fizesse de forma integrada, funcional e eficaz.

Nesta perspectiva, Zabalza (1994, p. 45) defende que a “(...) programação tem que ser pensada mais em termos de escola, de comunidade escolar, de equipa de professores, etc., do que em termos do professor singular”, de modo, a favorecer um espírito crítico da acção, procurando actividades atractivas e adequadas ao desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito ao modelo de planificação a que se recorreu nos dois ciclos de ensino, salientamos que teve um molde não rígido, podendo, a planificação sofrer alguns ajustes, tendo em conta as necessidades, momentâneas, dos alunos, permitindo-nos articular as aprendizagens aos interesses, às necessidades e às dificuldades dos alunos, com o intuito de propiciar momentos em que se desenvolvesse as competências essenciais.

Para planificar as actividades do pré-escolar as Áreas de Conteúdo (Área de Formação e Social, a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação) foram consideradas a base para o planeamento e avaliação das situações e oportunidades das aprendizagens das crianças, concebendo o domínio das expressões com as suas diferentes vertentes: Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical. No que diz respeito à planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as actividades foram delineadas tendo por base as Áreas de Conteúdo, nomeadamente, a Área da Matemática, a Área de Língua Portuguesa, a Área de Estudo do Meio e a Área das Expressões Artísticas: Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica.

Em relação ao modelo de planificação, salientamos que, nos dois ciclos de ensino, apresentou semelhanças no que diz respeito à justificação das opções dando conta da situação actual das criança e evidenciando os pré-requisitos que as crianças detinham e a justificação das escolhas das actividades a desenvolver nas intervenções pedagógicas. Contudo, as planificações nos dois níveis de ensino divergiram na medida em que, no Pré-escolar, a planificação era desenvolvida segundo a área foco e a área associada, segundo as capacidades que se desenvolvia com as crianças, enquanto a planificação do 1.º Ciclo baseava-se nas competências que se pretendia desenvolver nas crianças.

Porém, apesar de se valorizar as competências, aquando do processo de planificação, nem sempre se organizava e estruturava as actividades tendo em atenção os pré-requisitos das

crianças, uma vez que centrávamos a nossa atenção nos conteúdos a abordar. Podemos evidenciar este argumento com um pequeno excerto retirado da primeira planificação, efectuada no 1.º ciclo do ensino básico.

(...) Os conteúdos a serem desenvolvidos nestes dois dias de intervenção pedagógica são: na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa: a compreensão da língua através das formas de frase afirmativa e negativa e com os casos de leitura rr/r para o aluno com necessidades educativas especiais. Na área curricular disciplinar de Matemática: a orientação espacial, e na área Curricular de Estudo do Meio: a função digestiva. No que concerne à área de Expressão Plástica será desenvolvida com os alunos uma construção de uma maquete da sala de aula. Na área de Expressão e Educação Físico-Motora serão desenvolvidos jogos de orientação espacial (...).

Por outro lado, podemos também evidenciar um outro excerto de uma planificação efectuada na terceira intervenção pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico, delineando competências para a acção.

(...) As actividades delineadas para estes dois dias de intervenção partiram de pressupostos objectivos e metas de aprendizagem a atingir, bem como de competências essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens, no sentido de projectar a arte de ensinar, de forma a que os alunos aprendam e consolidem conhecimentos. No que diz respeito às competências programadas para estes dois dias de intervenção, estas estão relacionadas com a promoção de interacção/discussão para obterem conhecimento. Monereo (2007, p. 62) defende que “a interacção verbal ocupa um lugar privilegiado no intercâmbio, ou melhor nas «negociações» que criança e adulto estabelecem para chegarem à partilha de certos significados sobre as coisas que os rodeiam». Assim, recorrerei a um modelo de ensino em que os alunos vão “«pensar em voz alta» nas aulas e explicitar os processos cognitivos que os levaram à aprendizagem ou resolução duma tarefa” (Ibid, 2007, p. 62) (...).

Enquanto numa planificação se deu foco aos conteúdos, na outra as competências tiveram a base na acção educativa. Segundo Roldão (2003, p. 22), temos que conseguir definir, com perceptibilidade, os objectivos que pretendemos para os alunos, necessitando de pensar “«para quê?». Com este (s) objectivo (s), que competência (geral e/ou específica, transversal e/ou disciplinar) [está] a querer construir? (...)” nos alunos.

Muitas vezes, enquanto formandos, pensamos “(...) sobretudo em termos de conteúdos a «dar», tomados como fins em si mesmos, e não se mantém viva aquela finalidade para que esses conteúdos foram integrados no currículo. Ou seja, as competências que se pretendem alcançar” (Roldão, 2003, p. 16), esquecendo que a verdadeira essência da escola é garantir, aos alunos, uma «aprendizagem para a vida», sendo, estas competências necessárias a nível pessoal e social, contribuindo para uma boa integração social. Uma vez adquirida a competência, torna-se difícil esquecê-la, podendo, a criança, num tempo próximo ampliar e consolidar esta mesma competência.

Segundo os autores Faustino, Rocha e Santos (2009, p.16), a pedagogia por competências ocorre-se “(...) por meio da transformação da experiência; o objectivo é o de provocar alguma mudança na própria eficácia, mudar valores e atitudes, ou ter experiências que sejam aproveitadas no futuro. Esta experiência de aprendizagem não é considerada uma consequência completa enquanto não tiver tido uma aplicação numa situação de trabalho concreta e na qual possa avaliar a sua eficácia.”

Uma das razões da emergência da noção de competências prende-se, pensamos, com a necessidade de combater a ineficácia da escola, os efeitos negativos de todos os intervenientes, aqueles que abandonam a escola e adquirem escassas competências, ou, simplesmente, pelo facto de vivermos numa crescente exigência dos mercados de trabalho, com diferentes competências profissionais, requerendo um afinamento e especificidade a nível de competências.

Neste sentido, os professores, nas salas de aula, deverão gerar situações ajustadas aos alunos, proporcionando o desejo de aprender, o sentido das actividades com relação do saber dos alunos, de modo a despertar o entusiasmo do aprender continuamente.

1.1.5- A Reflexão da Acção

A reflexão pode ser vista como um complemento dos pré-requisitos, referidos anteriormente, sendo necessário reflectir sobre planificação, tendo em conta as observações efectuadas à turma e as necessidades das crianças, como também é necessário reflectir sobre a acção, durante a acção e depois da acção, de forma a construirmos um caminho para a consciência da acção e reformulação/adaptação da prática educativa.

Zeichner, (1993, p. 20) consolida este mesmo pensamento, argumentando que “(...) a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a

acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco* (...)”.

Parafraseando Perrenoud (2002b), através da reflexão somos capazes de fazer um balanço, compreendendo o que deu ou não certo, capitalizando experiência em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias. Segundo este mesmo autor (2002b, p. 31), depois da acção, a reflexão é vista como uma forma de “(...) compreender, aprender e integrar o que aconteceu.”

Neste sentido, tanto no PES I como no PES II, tínhamos momentos para a reflexão sobre as opções e acções educativas. Após terminarmos os dias de leccionação em contexto educativo analisávamos e reflectíamos sobre as opções e acções educativas. Tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, nos momentos de reflexão, participavam os professores cooperantes, os intervenientes dos diferentes núcleos, nomeadamente os estagiários, os professores cooperantes e os respectivos supervisores de estágio.

De acordo com Botelho (2006), na fundamentação teórica, um professor reflexivo tem a capacidade de identificar problemas, procurar soluções e produzir conhecimento na qualidade de ensino. Neste sentido, os espaços para reflectir, no PES I e no PES II, surgiram como modos de interrogar as práticas de ensino, de forma a voltar a trás e rever as práticas educativas. O acto de reflectir sobre a prática educativa teve o pressuposto de contribuir para um melhor desempenho profissional, compreender o sucedido para reformular as situações do futuro, sendo vista como uma auto-observação e análise da relação da prática educativa.

A formação que recebemos, quer no PES I quer no PES II, possibilitou uma análise ao próprio ensino, interpretando e reflectindo numa procura de melhores soluções para as dificuldades e problemas que iam surgindo nas nossas intervenções pedagógicas.

Tendo em conta os pensamentos de Perrenoud (2002b) e de Medeiros e Morais (2007), temos consciência de que no nosso estágio, através das práticas de supervisão à prática pedagógica, tentaram-se formar profissionais reflexivos, reflectindo sobre a acção e sobre os resultados que se obtiveram, de forma a sermos capazes de atribuir ao sucesso ou ao falhanço responsabilidades do processo e aprendendo, assim, com a experiência no estágio.

Porém, o stress, a ansiedade, o cansaço de passar horas a preparar o material e a planificação da intervenção pedagógica, bem como, o medo de que as coisas não corressem como delineamos para acção, tirou-nos, por vezes, a força, a energia para reflectir e para agir. Contudo, cremos firmemente no pensamento de Perrenoud (2002b, p. 19) quando defende “O

estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.”

Salientamos a necessidade de encontrar nos supervisores um olhar amigo e de interajuda, para ultrapassarmos os momentos e as circunstâncias menos boas com que nos deparámos nos diferentes momentos da acção. Alarcão e Tavares (1987, p. 68) acentuam que no processo de supervisão é necessário criar “(...) uma atmosfera afectiva-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor.” Por isto, consideramos que os supervisores, nos momentos de reflexão, devem reequilibrar, no seu discurso, os aspectos positivos com os aspectos negativos, evitando levar, muitas vezes, os formandos ao desânimo, à angústia e à vontade de desistir. Como argumentado no enquadramento teórico, o processo de estágio não tem a capacidade de antecipar todos os acontecimentos e competências úteis para a vida futura, pois estamos em constante aprendizagem, aprendendo com os alunos e com as circunstâncias.

O estágio da *sobrevivência* e o estágio da *descoberta*, referidos no desenvolvimento profissional e defendidos pelo autor Humberman (1995), traduziram-se no processo de estágio da seguinte forma: por um lado, tivemos um choque com a realidade profissional, na medida em que sentimos alguma dificuldade em articular toda a teoria apreendida ao longo da formação académica com a prática pedagógica; mas, por outro lado, tivemos a sensação de gosto, de finalmente estar na profissão, de experimentar e de descobrir a verdadeira essência de ensinar.

Contudo, as práticas educativas, PES I e PES II, despertaram-nos para a importância de sermos reflexivos e de desenvolvermos a capacidade de analisarmos a nossa acção em busca de uma melhor qualidade de ensino, possibilitando-nos reconhecer os problemas, criando soluções no processo da reflexão, facultando-nos competências para sermos profissionais autónomos, capazes de decidir e de reflectir sobre as nossas práticas pedagógicas.

1.1.6- Inquirir para conhecer – As percepções dos pais e dos educadores/professores sobre a importância da área das expressões

Para além dos tópicos referidos anteriormente, a observação, o projecto formativo, a planificação e a reflexão, também, embargámos num trabalho de pesquisa em campo, nos dois espaços de intervenção pedagógico, pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, visando uma recolha das percepções dos pais, educadores/professores do 1.º ciclo do ensino básico, acerca da importância das expressões artísticas na educação dos seus educandos.

Este trabalho de campo relaciona-se com questões subordinadas ao tema das potencialidades didácticas das actividades da área das expressões (artísticas e físico-motora) na escola de Jardim-de-infância/ 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após uma longa reflexão sobre o tema a aprofundar, resolvemos debruçar-nos sobre a área das expressões artísticas. A escolha deste tema prendeu-se com o facto de considerarmos o campo das expressões extremamente rico para os escalões etários contemplados, crianças com idades até 10/ 11 anos. Como argumentado no enquadramento teórico, a área das expressões não deve ser encarada como área de menor importância para o desenvolvimento global e integrado das crianças, pois as mesmas podem estar intimamente ligadas às restantes áreas como suporte ou complemento de aprendizagem.

Os objectivos de aprofundamento temático incidiram na análise das potencialidades das áreas das expressões (artísticas e educação físico motora) no Jardim-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico como, por exemplo, saber qual a importância que os pais e educadores/professores das crianças das escolas em contexto de estágio dão à área das expressões artísticas e conhecer as suas potencialidades didácticas na exploração do espírito livre e criativo das crianças, no desenvolver das capacidades e competências das áreas específicas e de outras áreas de conhecimento.

A população da qual foi retirada a amostra é composta por todos os educadores de infância e educadores de apoio do Infantário de Ponta Delgada, pertencentes à escola Básica Integrada Canto da Maia, do ano lectivo de 2009/2010, e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde foi realizado o estágio pedagógico, mais concretamente, da turma do 3.º ano e da turma do 1.º ano, da Escola EB1/JI de Matriz, pertencente à Escola Básica Integrada Roberto Ivens do ano lectivo de 2010/2011.

Salientamos que, para esta recolha de dados, optámos por inquirir apenas os encarregados de educação e educadores/professores pertencentes ao espaço escolar do nosso contexto da prática educativa.

Assim, distribuímos no contexto de aprendizagem do pré-escolar um total de 64 questionários pelos encarregados de educação/pais das crianças pertencentes ao infantário de Ponta Delgada, nomeadamente, da sala dos 3/4 anos, da sala dos 4 anos e da sala dos 5 anos de idade, tendo tido uma taxa de retorno de apenas 29 questionários (45%). Relativamente aos educadores de infância e educadores de apoio do Infantário de Ponta Delgada, distribuímos 7 questionários, tendo sido recolhidos apenas 3 (43%).

No contexto de aprendizagem do 1.º ciclo do ensino básico, distribuímos 30 questionários pelos encarregados de educação/pais das crianças da turma do 3.º ano e da turma do 1.º Ano, onde foi realizado o estágio pedagógico, tendo recebido 29 questionários (97%). Relativamente aos professores do 1.º ciclo, distribuímos 2 questionários, recolhendo a sua totalidade.

No que diz respeito à construção dos questionários, procedemos à elaboração de dois questionários distintos: um dirigido aos pais e outro aos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo. É de salientar que tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem simples para poder ser compreendida por todos.

Para a aplicação dos questionários, recorremos ao concelho executivo das escolas Canto da Maia e Básica Integrada Roberto Ivens. Recorremos ao contacto pessoal e à apresentação de uma carta, dirigida ao Conselho Executivo, solicitando autorização e colaboração na realização da investigação (cf. anexo VI). Posteriormente, após a cedência da autorização, procedeu-se à entrega dos questionários, em mão própria, no infantário de Ponta Delgada no mês de Junho (recolhidos pessoalmente no mês de Julho) e no 1.º ciclo no mês de Novembro (recolhido no fim do próprio mês).

Todos os questionários contêm, numa primeira instância, a apresentação do trabalho, indicando a temática em estudo e enquadrando-a institucionalmente. Referimos, ainda, a natureza confidencial das respostas, possibilitando, assim, maior liberdade de expressão das suas opiniões.

O questionário aos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo é constituído por duas partes: uma primeira parte que inclui questões que nos permitem caracterizar os sujeitos inquiridos, relativamente à idade, ao sexo, habilitações académicas, nível de ensino em que exerce as suas funções e anos de serviço.

Uma segunda parte permite-nos verificar as concepções dos educadores/ professores do 1.º ciclo do EB, com questões abertas e fechadas que se relacionam com a importância dada à área das expressões.

No que se refere ao questionário dos pais (encarregados de educação/ pais), este encontra-se, também, dividido em duas partes distintas. A primeira parte tem como objectivo conhecer as características dos nossos inquiridos, nomeadamente, a idade, o sexo, habilitações académicas e profissão. A segunda visa obter as concepções dos encarregados de educação/pais acerca da área das expressões.

1.1.6.1- Algumas conclusões

Ao longo deste ponto, iremos explorar a segunda parte dos questionários, no que diz respeito às concepções dos educadores/ professores do 1.º ciclo do EB com questões abertas e fechadas que se relacionam com a importância dada à área das expressões e às concepções dos encarregados de educação/pais acerca da área das expressões.

Numa primeira instância, achamos ser relevante considerar, no inquérito por questionário, as questões relacionadas com a caracterização dos sujeitos; no entanto, à posteriori, não foram úteis para o estudo. Para além disso, salientamos que a amostra disponível não nos permite cruzar com objectividade os dados, nem retirar conclusões generalizáveis, limitando-nos apenas analisar o conteúdo das respostas para uma melhor compreensão da temática em aprofundamento.

No que diz respeito às concepções dos educadores/ professores do 1.º ciclo do EB, a nossa pretensão é verificar a forma como o campo das expressões é trabalhado nas sessões didácticas do jardim-de-infância e sala de aula do 1.º ciclo do EB: as expressões são trabalhadas isoladamente ou como uma área interdisciplinar. Ambicionamos conhecer se, na opinião dos educadores/professores, a exploração prática das expressões em contexto lectivo pode funcionar como um elemento motivador para as aprendizagens das crianças, podendo assim, facilitar o desenvolvimento de competências em outras áreas do currículo.

Após a análise dos dados recolhidos, no que diz respeito à questão que inquiri as educadoras de infância em relação ao trabalhar as expressões como área interdisciplinar, salientámos que as respostas basearam-se no argumento de que a acção do pré-escolar deverá facilitar a integração e articulação das diferentes áreas. Podemos evidenciar esta afirmação com os excertos das respostas das educadoras de infância:

“Na educação pré-escolar a acção educativa não pode permitir que a actividade da criança tenha de parcelar-se em propostas soltas que se orientem para área ou domínio, pelo contrário deverá facilitar a integração e a articulação das diferentes áreas, potenciando o carácter globalizador do que a criança aprende.” (Educadora M, 2010)

“Sim. A partir do conto de uma história, muitas actividades poderão ser desenvolvidas com as crianças, nomeadamente, o reconto que assume momentos de exploração linguística, desenvolve conhecimentos sobre a estrutura do que está impresso (palavras, espaço, linha, página, capítulo, ilustração); a dramatização da história que deverá ter a participação das crianças, desde a confecção de adereços, cenários...; a criação de um livro de histórias colectivo que fomente o gosto pelos livros, o sentido estético através da ilustração, com recurso a diversas técnicas de expressão plástica (...)” (Educadora J, 2010).

No que diz respeito, aos professores do 1.º ciclo podemos, também, evidenciar os excertos das respostas dadas pelos professores.

“A expressão plástica é a área com a qual promovo maior interdisciplinaridade, nomeadamente com a Língua. Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Cidadania.” (Professora do 1.º ciclo do ensino básico S, 2010)

“Sim. Na introdução de uma letra há sempre uma história. Ligada à mesma, posso abordar as características das personagens, dramatizar, confeccionar fantoches ou modelagem, treinar a lateralidade e sequenciar números (contagens progressivas ou regressivas). Ainda posso orientar os alunos para a Educação para a Cidadania.” (Professora do 1.º ciclo do ensino básico I, 2010)

A partir dos dados referidos, podemos ressaltar que tanto as educadoras de infância como as professoras do primeiro ciclo dão uma peculiar importância à área das expressões artísticas, trabalhando-as como área interdisciplinar.

Na questão que interroga os educadores/professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a exploração prática das expressões em contexto lectivo poder funcionar como um elemento motivador para as aprendizagens das crianças, a totalidade dos educadores do pré-escolar inquiridos respondeu que sim, como se pode constatar nas citações abaixo mencionadas.

“As expressões permitem um envolvimento intrínseco por parte da criança, tornando a aprendizagem significativa, apelativa e sobretudo mais criativa.” (Educadora M, 2010)

“Porque só a prática conduz ao aperfeiçoamento, à exploração dos sentidos, ao desenvolvimento do sentido estético, à expressividade e ao conhecimento. Cada criança deverá ter tempo e espaço para se poder exprimir seja qual for a área ou o contexto. Só

assim crescerá como ser humano aprendente, porque teve oportunidade de experimentar, de experienciar. E esse crescimento faz-se, precisamente por tentativas e erros.” (Educadora J, 2010)

Os dois professores do 1.º ciclo do ensino básico inquiridos responderam que as expressões em contexto lectivo podem funcionar como um elemento motivador e justificaram as suas respostas argumentando que as expressões “(...) *são por natureza motivadoras, pelo seu carácter lúdico, dinâmico e gerador de interacções, deste modo, integradas noutras áreas, constituem uma motivação extra para aprendizagens «mais académicas».*” (Professora do 1.º ciclo do Ensino básico S, 2010)

No questionário realizado aos encarregados de educação/ pais das crianças, pretendemos averiguar a opinião dos pais, com questões abertas e fechadas, sobre a importância das expressões para o desenvolvimento das suas crianças. Desejámos saber se as expressões, em momentos de lazer, fazem parte das brincadeiras de seus filhos, dando-nos, assim, exemplos das actividades que costumam fazer com maior regularidade. Para além disso, foi nossa pretensão, ainda, verificar a opinião dos pais se a estimulação das expressões em contexto lectivo pode funcionar como um estímulo para o investimento das crianças nas áreas artísticas e desportivas em actividades realizadas fora da escola. Pretendíamos conhecer se este tipo de actividades favoreceria os seus filhos, no sentido de serem mais tolerantes e cooperantes para com os colegas.

A opinião dos encarregados de educação/ pais das crianças mais pequenas pertencentes ao ensino do pré-escolar, acerca das expressões serem muito importantes para o desenvolvimento das crianças, foi unânime: é importante. No entanto, podemos encontrar diferenças no teor das respostas: 27% dos inquiridos argumenta que as expressões desenvolvem sobretudo o pensamento lógico, sociabilidade e área motora; 17% argumenta que as expressões são a base para todo o desenvolvimento da criança; 17% salienta que as expressões estimulam a criatividade da criança, favorecendo a sua originalidade; 14% acentua que através das expressões se descobrem capacidades desconhecidas nas crianças; 7% refere que através das expressões as crianças aprendem a ter mais persistência; 7% acentua que as expressões permitem a criatividade da criança a todos os níveis, o desenvolvimento equilibrado e harmonioso; 5% argumenta que as actividades relacionadas com as expressões permitem à criança um leque variado de experiências; 3% menciona que as crianças desenvolvem-se de forma positiva com a área das expressões e, por fim, 3% sublinha que as expressões permitem desenvolver com mais sucesso as capacidades cognitivas das crianças.

Os encarregados de educação/ pais dos alunos do 1.º ciclo também sublinharam a importância das expressões no desenvolvimento das crianças: 48% dos pais inquiridos menciona que as expressões contribuem para o desenvolvimento da criatividade, psicomotora, resolução de problemas, aprendizagem de diversas técnicas, aprendendo fazendo individualmente e em grupo; 21% argumenta que as expressões proporcionam às crianças outras formas de se manifestarem, aumentando o seu leque de conhecimentos; 14% salienta que as expressões possibilitam aumentar, nas crianças, a socialização, a integração e a autoconfiança, descobrindo coisas que gostam de fazer; 17% não manifestam as suas concepções em relação a esta questão.

Em relação à questão que inquiri os encarregados de educação/ pais acerca das expressões, em momentos de lazer, fazer parte das brincadeiras do seu educando/filho, o gráfico abaixo apresentado evidencia os dados recolhidos dos pais, em função do nível de escolaridade abordado.

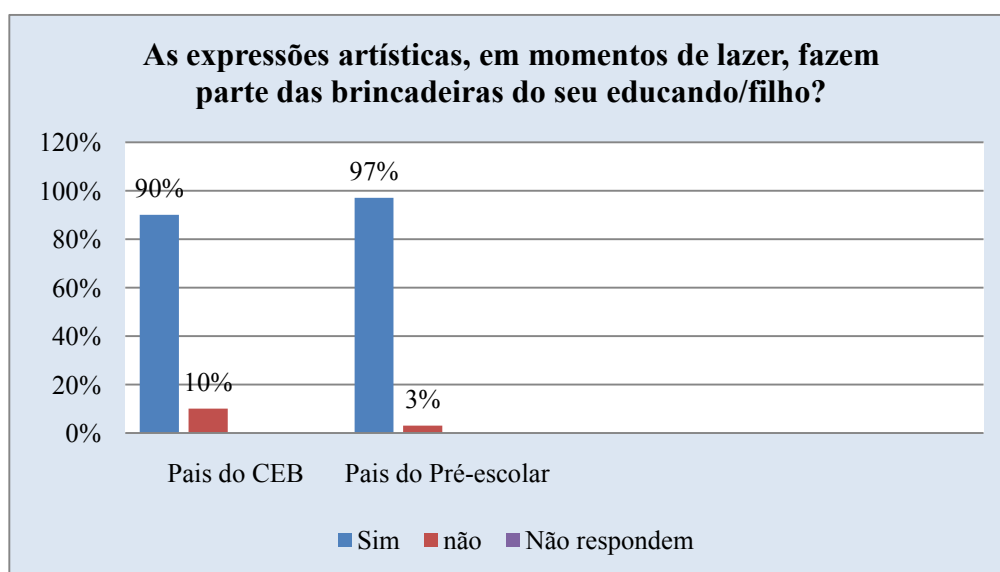


Figura 1 - As expressões artísticas nos momentos de lazer das crianças

A partir do gráfico exposto (fig. 1), podemos depreender que tanto os pais das crianças do 1.º ciclo do ensino básico como os pais das crianças do pré-escolar evidenciam que as expressões artísticas fazem parte das brincadeiras dos seus filhos, sendo que apenas 3% dos pais do pré-escolar e 10 % dos pais do 1.º CEB argumentaram que as expressões não fazem parte das brincadeiras dos seus filhos.

Para além disso, 34% dos encarregados de educação/ pais das crianças do pré-escolar mencionam o brincar ao faz-de-conta, o recortar, o colar, o desenhar, o pintar, o cantar e o dançar como sendo as actividades que seus filhos costumam desenvolver mais regularmente (na área das expressões artísticas); 20% destacam a modelagem com plasticina, o cantar, o jogar à bola, o desenhar, o pintar; 18% salientam o desenho, o ouvir música e o dançar; 15% mencionam o jogar à bola e o fantasiar; e 13% dos pais inquiridos realçam apenas o desenho como sendo a actividade, relacionada com as expressões, que o seu filho realiza com maior regularidade.

No que concerne aos encarregados de educação/ pais das crianças do 1.º ciclo, 75% realçam as actividades de expressão plástica, como o desenho, o pintar, o recortar; 21% mencionam actividades relacionadas com a expressão e educação físico-motora, como o jogar à bola, o futebol, e o saltar. Aqui, apenas 4% dos encarregados de educação/ pais inquiridos não menciona actividades realizadas pelos seus filhos.

Em relação à questão que rebusca a opinião dos encarregados de educação/ pais acerca da estimulação das expressões em contexto lectivo poder funcionar como um estímulo para o investimento das crianças nas áreas artísticas e desportivas em actividades realizadas fora da escola, a totalidade dos pais das crianças do pré-escolar considera que sim. Destes pais, 70% argumentam que podem ajudar a desenvolver o gosto por determinadas actividades e 30% não fundamentam a sua opinião. Os encarregados de educação/ pais das crianças do 1.º ciclo do ensino básico (100%) também consideram que as expressões podem funcionar como um estímulo para o investimento das crianças nas áreas artística e desportivas em actividades realizadas fora da escola, mencionando que “(...) *a escola tem de dar o primeiro passo para a continuação dessas actividades.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010); “*Podem ensinar-lhes a gostar e a conhecer algo que não conhecem.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010); “*Porque assim vão mais preparados para estas actividades realizadas fora da escola, assim as crianças podem ver em que área tem mais habilidade para escolher como actividade a praticar fora da escola.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010); “*Porque, ao terem contacto com elas poderão escolher e optar por alguma delas se tiverem interesse e para algumas crianças em contexto escolar poderá ser a única oportunidade que têm de experimentar.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010)

Por último, questionados sobre a questão de as actividades artísticas e desportivas facilitarem, à criança, a apreensão de atitudes como a tolerância e a cooperação com os colegas, 100% dos encarregados de educação/ pais responderam que sim.

No pré-escolar, 40% dos inquiridos justifica a sua opinião com a necessidade de as crianças aprenderem a respeitar regras, a esperar pela sua vez e a ajudar os colegas; 20% salienta que as actividades artísticas contribuem para o desenvolvimento harmonioso e as desportivas promovem o trabalho em equipa; 20% menciona que aprendem a respeitar os colegas; e 20% refere que as actividades artísticas favorecem a interactividade entre as crianças e estimula o trabalho de equipa.

No que concerne ao 1.º ciclo, a totalidade dos encarregados de educação/ pais inquiridos afirmou que as actividades artísticas e desportivas facilitam, à criança, a apreensão de atitudes como a tolerância e a cooperação com os colegas, em que alguns pais justificam a sua opinião argumentando que “(...) *estas actividades ajudam a união e o espírito de equipa.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010); “(...) *aprendem a colaborar, a partilhar e a conviver com os colegas.*” (Pai CEB, 2010); “*Porque ao socializarem-se aprendem a conhecer melhor.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010); “*Aprendem trabalhar em equipa, motivando os colegas e o espírito de equipa.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010); “*Porque ficam mais flexíveis, mais calmos e com a noção da importância de se estar em grupo.*” (Encarregado Educação 1.ºCEB, 2010).

2- Estágio no Contexto Educativo na Educação Pré-escolar

Após a observação, a recolha, a análise e a sistematização de dados recolhidos para estruturação do projecto formativo, foi tempo da intervenção em contexto educativo do ensino do pré-escolar. Como já foi referido, o primeiro estágio foi realizado, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica Supervisionada I, no jardim-de-infância do Infantário de Ponta Delgada com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Para iniciarmos o presente tópico, pensamos ser relevante descrever a caracterização da escola, da turma e alunos, de forma a contextualizar as propostas de acção educativa.

2.1- Caracterização do Infantário de Ponta Delgada

O infantário de Ponta Delgada, localizado na rua de Santa Catarina, integra a escola Básica Integrada Canto da Maia, contendo os seguintes órgãos de administração e gestão: Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

No que diz respeito ao espaço envolvente, alguns serviços foram considerados importantes para potencializar o desenvolvimento da acção, nomeadamente, com visitas de estudo e com actividades lúdicas que pudessem favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Tivemos em conta todo o meio envolvente do infantário, prosseguindo com a perspectiva das orientações curriculares para a educação pré-escolar evidenciando que “(...) o conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de conhecimento do mundo.” (ME/DEB, 1997, p. 39)

Deste modo, em redor da instituição, existem serviços, actividades comerciais e industriais, jardins e outros espaços públicos. Pode-se, igualmente, observar o património arquitectónico, cultural e religioso. Todos estes espaços foram considerados úteis para ampliar a articulação com a comunidade local, com base numa gestão de recursos no desenvolvimento de actividades culturais e recreativas, com destaque para o Coliseu Micaelense, onde as crianças podem assimilar alguma informação sobre a história desta casa de espectáculos e a da nossa cidade e ter experiências diferentes como estar num palco e visitar os camarins, contribuindo para despoletar o gosto pelas artes e espectáculos. Destacamos, ainda, o Jardim António Borges, devido ao espaço lúdico e muito rico em termos de flora, podendo ser uma mais-valia para o desenvolvimento da acção, na medida em que poderia oferecer espaços verdes para a prática da Expressão Físico Motora, num ambiente calmo e tranquilizador.

Embarcando na caracterização do corpo docente que fazia parte desta instituição na altura do estágio, o mesmo era constituído por 8 educadoras, uma professora de apoio e um professor de Expressão Motora e o corpo não docente era formado por 12 auxiliares de educação, 1 funcionária que trabalhava na lavandaria, 1 cozinheira e uma 1 ajudante de cozinha.

A nível de estrutura física, o infantário possuía um só piso com três salas de creche (a sala dos bebés - berçário, a sala dos 14 meses e a sala dos 24 meses) e três salas de jardim-de-infância - a sala dos 3 anos, a dos 4 e a dos 3/4 anos. Existia dois dormitórios, um para as crianças dos 24 meses e o outro para as crianças dos 3 e 3/4 anos. Dispunha de três casas de banho para as crianças, uma para adultos, um refeitório e uma pequena cozinha. As crianças eram divididas por sete salas, mediante as faixas etárias em que se encontravam. O infantário contava com um total de 70 crianças no jardim-de-infância e 35 na creche.

Este estabelecimento também desfrutava de um recreio coberto, polivalente, sendo um espaço onde as crianças brincavam em dias de intempérie e onde praticavam actividades de psicomotricidade, actividades colectivas e onde realizavam as suas festas comemorativas.

2.2- Caracterização da Sala de Actividades

A sala do jardim-de-infância, onde foi efectuado o estágio pedagógico com grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, ficava situada à esquerda do *hall* da entrada. Era uma sala de dimensões reduzidas, mas o número de crianças existentes era proporcional a estas dimensões restritas.

A sala encontrava-se organizada por cantos, designadamente o cantinho da leitura, o cantinho do faz-de-conta, o cantinho da garagem e construções e o cantinho da plasticina e expressão plástica (cf. anexo VII). Segundo Júlia Formosinho, “(...) esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (Formosinho, 1998, p. 67)

Ao nível de rotinas, as crianças, normalmente, tinham o acolhimento por volta das 9h00, seguindo-se as actividades sugeridas pela educadora. Às 10h00 bebiam o leite e às 10h30 iam para o intervalo ou realizam actividades de Expressão Motora (terça-feira). Quando tinham expressão motora voltavam à sala às 11:15 e quando iam para o intervalo voltavam às 10:45 para a sala, continuando com as actividades sugeridas pela educadora. Às 11h40 era a hora da higiene pessoal, seguindo-se a alimentação das crianças. Às 12h30 era a hora da sesta. Às 14h00 as crianças acordavam e tinham o acolhimento, seguindo-se as

actividades sugeridas pela educadora. Pelas 15h00 saíam para o lanche e, posteriormente, dirigiam-se para o ATL.

2.3- Caracterização dos alunos e suas necessidades

O grupo de crianças onde foi realizado o estágio pedagógico era composto por 16 crianças, sendo oito meninas e oito meninos, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. Apenas uma criança tinha 5 anos e apresentava Necessidades Educativas Especiais.

Quanto ao percurso escolar das crianças, verificou-se que sete crianças frequentaram a creche e nove nunca frequentaram. De um modo geral, eram assíduos, verificando-se que os motivos que justificavam as faltas de alguns deles estavam, normalmente, associados a questões de saúde.

Depois da recolha de dados e análise dos processos individuais das crianças, tomou-se conhecimento da existência de quatro crianças que se exprimiam com clareza, apresentavam um discurso fluído e utilizavam um vocabulário adequado a diferentes situações, eram extrovertidas, comunicativas e expressivas, revelando entusiasmo na partilha das suas vivências em conversas de grupo. Contudo evidenciavam dificuldades em esperar pela sua vez, em diferentes situações. Uma delas encontrava-se numa fase egocêntrica, revelando dificuldades em cumprir regras simples e partilhar alguns materiais e brinquedos com os colegas, mostrando dificuldade em manter-se sentada no seu lugar durante a execução de tarefas propostas.

Outras três encontravam-se numa fase de desenvolvimento ao nível da articulação correcta de algumas palavras.

Por outro lado, a timidez, a insegurança, a estimulação para participar/comunicar, a tomada de decisões simples e na ajuda nas refeições, eram outras características de um grupo de quatro crianças, uma delas com tendência para se isolar e não participar em jogos ou brincadeiras com as crianças da sala e outra destas crianças dispersava a sua atenção com muita facilidade e não conseguia identificar as cores primárias.

Existia, também, outro grupo de quatro crianças que demonstrava muito gosto pelos livros e em ouvir histórias.

Para além disso, existia, ainda, uma criança com Necessidades Educativas Especiais, com problemas no domínio comportamental. Era acompanhada, diariamente, durante cerca de noventa minutos, por uma professora de apoio. Demonstrava ausência de poder de concentração nas actividades propostas e recusava a participação nas tarefas de grupo.

Revelava grande agitação psicomotora, ansiedade social, recusava em comunicar verbalmente. Apresentava comportamentos de agressão social, empurrando e agredindo fisicamente os colegas e adultos e fazendo tentativas de sustentar a atenção para si. Mas, por outro lado, manifestava grande interesse nas sessões de Expressão Motora e Musical, revelando uma grande capacidade em memorizar canções e lengalengas.

No que diz respeito às necessidades das crianças, tendo em conta as observações efectuadas na sala e na recolha e análise dos processos individuais das crianças, pudemos constatar que algumas crianças, por vezes, manifestavam atitudes de timidez e de inibição, bem como dificuldades de competências motoras, nomeadamente, na motricidade global e na motricidade fina. Salientamos a necessidade de ser dada às crianças oportunidades para desenvolverem estas competências porque teoricamente “(...) as crianças entre 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras - tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 286) Os mesmos autores citam Wang Yani, dizendo que “(...) o desenvolvimento artístico reflecte a maturidade a nível motor, cognitivo e emocional.” (ibid, 2001, p. 286)

Deste modo, as expressões foram fulcrais no desenvolvimento do projecto formativo e no planeamento da acção, no sentido de desenvolver competências a nível motor e de desinibição. O contributo das várias expressões no desenvolvimento de competências neste grupo de crianças foi ao encontro do projecto curricular de grupo. As artes faziam parte do PCG, era uma componente que a educadora pretendia desenvolver na sala e, neste sentido, o tema do relatório de estágio para aprofundamento de estudo que pretendeu-se desenvolver nas intervenções pedagógicas para além de ir ao encontro das perspectivas e ambições da educadora foi também ao encontro das necessidades e dificuldades sentidas pelas crianças.

2.4- Modelos Curriculares

Ao longo das intervenções, recorreu-se a diferentes modelos curriculares (modelo curricular de High Scope, o modelo de projecto de Reggio Emília e modelo do movimento da Escola Moderna (MEM)) com estratégias que melhor se adequavam ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, procurando uma verdadeira igualdade de oportunidades. Por outras palavras, buscando um bom ambiente educativo em que a criança se sentisse “(...) acolhida, escutada e valorizada.” (ME/DEB, 1997, p. 21)

Tendo em conta que a estrutura curricular do High/Scope analisa “(...) a organização do ambiente físico, a rotina diária, a concepção do papel do adulto, os instrumentos de observação (...)” (Formosinho, 1998, p. 66), pretendeu-se que as crianças, enquanto aprendizes de acção, concebessem formas de responder às suas questões e partilhassem as suas descobertas com os outros, traçando, desta forma, a sua própria compreensão do mundo que as rodeava, ganhando um sentido de controlo e satisfação pessoal. Assim, podiam desenvolver a iniciativa, o interesse, a curiosidade, o desembaraço, a independência e a responsabilidade, ou seja, adquirir hábitos de funcionamento que lhes fossem úteis ao longo de toda a sua vida.

No que diz respeito ao modelo de projecto de Reggio Emilia, pretendeu-se seguir a mesma linha de orientação com as crianças, ou seja, que elas fossem “(...) encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música.” (Lino, 1996, p. 101) O mesmo autor refere que as crianças “(...) devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho.” (Lino, 1996, p. 101) Assim, pretendeu-se promover actividades em que as crianças pudessem manusear diferentes materiais e explorar com elas diferentes formas de expressão.

Em relação ao modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), tentou-se que todas as crianças desenvolvessem valores de respeito, de autonomização e de solidariedade. Que partilhassem interesses e vontades de aprender, num processo de “(...) cooperação e interajuda (todos ensinam e aprendem) (...)” (Niza, 1996, p. 141), com actividades que proporcionasse o diálogo e a partilha de conhecimento.

2.5- Processo de Estágio

Depois de tomarmos conhecimento da escola, da turma e dos alunos, debruçaremos a nossa atenção sobre a acção/intervenção educativa em contexto pré-escolar. Abaixo apresentámos uma tabela com os dias da intervenção educativa, o tema e as actividades dinamizadas com as crianças, no contexto educativo, na disciplina de Prática Supervisionada Pedagógica I.

Salientamos que a tabela irá contemplar a totalidade de actividades planeadas; contudo iremos proceder a uma análise e apreciação crítica de algumas destas práticas de leccionação. Após a apresentação e descrição das práticas seleccionadas será feita uma análise crítica com algumas sugestões de reformulação ou aprofundamento das práticas analisadas.

Dias de Intervenção Pedagógica	Tema	Actividades
8 De Março	- A reciclagem e reutilização de materiais	- Leitura de uma história sobre a reciclagem e reutilização dos materiais e consequente conversa acerca da mesma. - Actividade «Vamos separar o lixo». - Cantar a canção «Somos Quatro Ecopontos», acompanhando-a com gestos, precursão corporal, variando a intensidade, altura e duração. - Actividades Livres. - Painel com objectos de desperdício. - Registo de afirmações das crianças e reflexão em conjunto, com as crianças, sobre o dia de actividades.
9 De Março	- A reciclagem e reutilização de materiais.	- Elaboração de arquivos com caixas de sapatos. - Actividades Livres. - Jogos Lúdicos: jogo dos ecopontos, jogo do Faz de Conta e o jogo do “Vamos Proteger o Ambiente”. - Construção de um ecoponto azul. - Registo de afirmações das crianças e reflexão em conjunto, com as crianças, sobre o dia de actividades

Dias de Intervenção Pedagógica	Tema	Actividades
17 De Março	- A Páscoa	- Improvisação de uma história «Coelho Solitário» seguindo algumas directrizes e consequente conversa acerca da mesma.
18 De Março		- Construção de um mobile de pintainhos
		- Cantar a canção «O Coelho de Páscoa», acompanhando-a com gestos e precursão corporal e variando a intensidade, altura e duração.
		- Actividades Livres.
		- Registo de afirmações das crianças e reflexão em conjunto, com as crianças, sobre o dia de actividades.
19 De Abril		- Participar em diálogos e conversas de grupo, relembrar e ordenar imagens da história lida do dia anterior.
		- Apresentar cartaz dos valores.
		- Actividades Livres.
		- Jogos de percurso: jogo do coelho e jogo do ovo.
		- Construção da Ilha dos Outros.
		- Cantar a canção «O Coelho de Páscoa», acompanhando-a com gestos e precursão corporal e variando a intensidade, altura e duração.
		- Registo de afirmações das crianças e reflexão em conjunto, com as crianças, sobre o dia de actividades.
20 De Abril	- Conhecer o meio envolvente.	- Visita de estudo ao Coliseu Micaelense.
		- Desenho sobre a visita de estudo.
		- Canção «Indo eu, indo eu a Caminho do Coliseu».
		- Reflexão conjunta sobre o dia de actividades.
	- Figuras geométricas.	- Mostrar fotografias da visita de estudo em diferentes formas geométricas e cores.
		- Dramatização com fantoches em formato de figuras geométricas.
		- Actividades livres.
		- Jogo «Vamos ao Coliseu com as formas geométricas».
		- Leitura da história «Onde Vamos Hoje – O Ciclo do Mel».
		- Reflexão conjunta sobre o dia de actividades.

Dias de Intervenção Pedagógica	Tema	Actividades
Semana Pedagógica 3, 4, 5, 6, 7 De Maio	As Plantas	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração das partes constituintes de uma planta. - Visita de estudo aos Serviços de Desenvolvimento Agrário. - Mostrar imagens reais com plantas grandes e pequenas. - Mostrar imagens reais com árvores com flores e com os respectivos frutos. - Mostrar diferentes sementes de plantas. - Semear a semente na terra. - Prova de fruta: o que as árvores podem nos oferecer. - Leitura da história «Onde Vamos Hoje – Ciclo do Azeite». - Apresentação de uma história em <i>powerpoint</i> «A mamã pôs um ovo!». - Falar sobre as visitas de estudo. - Recriação da dramatização da «Lagartinha muito Comilona». - Técnica do desenho secreto (registo sobre a visita de estudo). - Amarrotar folha de jornal para ornamentar a Ilha do Passado. - Construção do vaso para a planta. - Pintura da caixa de esferovite para colocar os vasos de plantas. - Cantar a canção «A Borboleta». - Cantar a canção «Gosto de Flores». - Jogo: As borboletas e as flores. - Jogo: As borboletas vaidosas.

Dias de Intervenção Pedagógica	Tema	Actividades
11 De Maio Intervenção com o par pedagógico 17 De Maio Intervenção de Grupo (Festa de despedida)	-Conhecer o meio envolvente.	-Visita de estudo ao campo de S. Francisco. - Desenho com a técnica da lixívia. - Actividades livres. - Reflexão conjunta sobre o dia de actividades. - Jogo do palhaço. - Jogo de Bowling - Jogo das latas - Jogo dos pinos e arcos - Basket - Pinturas faciais - Visualização de fotografias

2.5.1-Situações em Análise nas Práticas Educativas Supervisionadas na Educação Pré-escolar

As tabelas acima inscritas evidenciam as actividades que as crianças desenvolveram em todo o processo de estágio, desenvolvendo sentimentos de responsabilidade e autonomia na aquisição de conhecimentos diversificados, no sentido de serem activas, participativas e críticas, levando-as a sentirem gosto e motivação por novas aquisições. Neste seguimento, irá ser descrito, de forma objectiva, algumas actividades desenvolvidas na acção com alguns factos observados no desenrolar das actividades.

1.º Situações Didácticas

Num primeiro momento vamos descrever duas situações didácticas que foram desenvolvidas na primeira intervenção pedagógica, dias 8 e 9 de Março de 2010, em que foram exploradas actividades relacionadas com o domínio da expressão plástica. As competências relacionadas com estas actividades basearam-se no conhecimento dos materiais recicláveis.

Numa primeira situação, no dia 8 de Março, pelas duas horas, as crianças, depois de dormirem a sua sesta, regressaram, e foram orientadas para realizarem a actividade do painel

com objectos de desperdício. Em primeiro lugar foi explorado, com as crianças, os materiais recicláveis, nomeadamente os rolos de papel higiénico, o cartão e a esferovite. As crianças ficaram distribuídas por duas mesas: umas ficaram com o material de cartão em formato de joaninhas e flores (cf. anexo XX, imagem I) e as outras com as flores de esferovite

Na actividade com os materiais de cartão foi explicado às crianças que iriam pintar com o recurso ao pincel e a guaches de diferentes cores. Foi-lhes também explicado que iriam pegar no pincel como se fosse um lápis, realizando movimentos para baixo e para cima. Com os rolos de papel higiénicos, iriam pintar e depois colar no cartão em formato de joaninha (cf. anexo VIII).

Em relação à actividade das flores em esferovite, as crianças foram orientadas para rasgar tiras de papel crespo para posteriormente amarfanhá-las e colar na flor de esferovite (cf. anexo XX, imagem II). No entanto, algumas crianças demonstraram dificuldades em rasgar o papel crespo, logo, a formanda teve que dar um apoio mais individualizado a cada criança (cf. anexo IX).

Numa segunda situação, no dia 9 de Março, pelas 10h40, foi novamente proporcionado às crianças uma actividade de rasgagem, mas desta vez com o recurso a revistas e jornais. Da actividade desenvolvida constava a elaboração de arquivos com caixas de sapatos. A formanda orientou as crianças para fazerem rasgagens em círculos e colar como preferissem nas caixas de sapatos (cf. anexo XX, imagem III). Contudo, algumas crianças não conseguiram rasgar círculos e a formanda optou pela estratégia da rasgagem livre (cf. anexo X).

2.º Situações Didácticas

Por último, vão ser relatadas três situações didácticas desenvolvidas na terceira intervenção pedagógica, a 20 de Abril de 2010, e na semana pedagógica, dias 5 e 7 de Maio de 2010, em que foram planeadas estratégias tendo em conta uma menina insegura e inibida, para interagir com grupo, dialogando e recontando uma história.

Em relação à situação do dia 20 de Maio, pelas 2h00, após as crianças regressarem da sesta, pentearam-se e sentaram-se na manta. Depois, foi lida a história “O Ciclo do Mel” (cf. anexo XX, imagem IV). As imagens foram exploradas, com objectivo de tirar partido dessa situação lúdica para as crianças conseguirem interpretar e dialogar sobre o que estavam a ouvir da história. Depois, foi proporcionando um diálogo sobre a história. Neste seguimento, foi criado um ambiente de *suspense* para as crianças ficarem curiosas e, assim, recorreu-se a

um aspecto da realidade da história, ou seja, a um favo de mel, para provarem as delícias que as abelhas podem fazer, levando as crianças ao mundo das abelhas (cf. anexo XI).

No que diz respeito à situação do dia 5 de Maio, pelas 9h30, após o acolhimento, foi dramatizado, pela formanda, a história «A Lagartinha muito Comilona». Para dramatizar esta história recorreu-se a diferentes acessórios, tais como: vestimenta de lagarta, imagens para evidenciar a comida que a lagarta comia e depois vestimenta de borboleta para demonstrar a transformação da lagarta em borboleta. No fim, foi explorado, com as crianças, a canção sobre a borboleta.

Em relação à situação do dia 7 de Maio, a formanda, após o acolhimento, elogiou uma menina, que estava diferente do habitual: tinha o cabelo amarrado. Depois, prosseguiu-se, novamente, com a leitura de “A Lagartinha muito comilona”, mas com o recurso ao livro, podendo, as crianças, visualizar as imagens que já tinham sido dramatizadas. Após a leitura, foi pedido à criança inibida e insegura que recontasse a história através das imagens do livro. A criança em causa desinibiu-se e fez o reconto da história (cf. anexo XII). Também foi solicitado às outras crianças que recontassem a história.

2.5.2- Posição Crítica Face às Práticas Descritas

Na sequência das práticas relatadas e dos registos diários apresentados, podemos destacar alguns temas subjacentes a estas situações pedagógicas.

Nas primeiras situações, no desenvolvimento da actividade relacionada com o domínio de expressão plástica, surgiu a dificuldade, por parte de algumas crianças, no manuseamento do pincel e na realização de rasgagens.

Estas situações podem relacionar-se com o tema da competência da motricidade fina. Como já foi argumentado na fundamentação teórica das potencialidades das expressões, “(...) as crianças entre os 3 e 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras tanto as competências motoras grossas, como o correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 286) Assim, podemos constatar que as crianças em causa ainda se encontram numa fase de desenvolvimento destas competências. Contudo, urge desenvolver actividades neste âmbito, pois “(...) o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos.” (ME/DEB, 1997, p. 59)

Fazendo uma análise crítica reflexiva sobre estas situações, poderíamos ter optado por recorrer nas duas actividades ao mesmo recurso - às revistas e aos jornais, uma vez que são papéis mais facilmente maleáveis. Também se coloca a questão de as crianças já estarem aborrecidas por estar sentadas há muito tempo.

Como pista de reformulação desta prática, saliente-se a necessidade de explorar outras actividades que possam desenvolver, nas crianças, a competência da motricidade fina, nomeadamente actividades como apertar os cordões dos sapatos, o desenhar e o fazer rasgagens (com folhas maleáveis).

Nas primeiras situações acima referidas, as crianças também revelaram falta de motivação para finalizar a actividade. “A motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afectos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros.” (Moraes e Varela, 2007, p. 9).

Os professores/educadores devem ter em consideração esta temática de modo a proporcionar um ambiente facilitador para a motivação das crianças nas aprendizagens. A motivação das crianças “(...) nasce da confiança que têm nas próprias capacidades; sentem-se estimuladas quando se apercebem das suas possibilidades.” (Drew, Olds, e Henry, 1997, p. 86) O facto de proporcionar momentos motivadores “(...) pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada.” (Balancho e Coelho, 1996, p. 40) Por outro lado, devemos ter em conta “(...) a construção motivacional na infância, antevendo as suas decorrências futuras, tais como a auto percepção e o hábito de desenvolver a motivação intrínseca, reduzindo a necessidade de buscar motivação extrínseca para a realização de alguma tarefa.” (Moraes e Varela, 2007, p. 9)

No entanto, numa fase inicial, foi proporcionado às crianças uma estimulação no sentido de conseguirem finalizar as actividades, recorrendo à estimulação extrínseca e ao reforço positivo, com intervenções como: “...o teu trabalho está muito bonito!”, “...queremos ver quando tu terminares.”; “...tu consegues fazer coisas muito bonitas...”.

Como pista para reformulação da prática analisada, poderíamos ter recorrido a outra estratégia, tendo em vista a motivação intrínseca. Nestes casos pode-se pedir “(...) explicitamente à criança que planeie, por uma qualquer forma, o que vai fazer e como fazer. Esta situação permite à criança começar a fixar para si própria objectivos e a produzir e avaliar soluções alternativas para problemas com que se defronte, a fim de atingir os seus objectivos.” (Hohmann, Banet e Weikart, 1987, p.19)

Numa primeira observação (cf. anexo XIII) que foi feita ao grupo de crianças, constatou-se numa actividade de expressão motora a existência de uma criança muito reservada e tímida. Foi uma criança que, desde o início, nos chamou a atenção. Em intervenções anteriores, foi proporcionado actividades que pudesse desenvolver a promoção de interacção com o grupo; no entanto, foi na semana pedagógica que conseguimos validar este objectivo. Foi colocado em prática estratégias lúdicas com o intuito de perceber se criança que se manifestava com alguma timidez o era noutras circunstâncias.

Todavia, “A timidez, afastamento e isolamento acentuados têm implicações no desenvolvimento da criança. O que pode ser considerado uma timidez natural para uma criança de dois ou três anos pode ser causa de preocupação quando a criança tem quatro ou cinco anos.” (Katz e McClellan, 2005, p. 15)

Contudo, a criança desinibiu-se e conseguiu interagir com o grupo no reconto da história. Segundo, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 34), “(...) interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico, pragmático). Porque os ambientes em que as crianças se encontram desempenham um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicar, é fundamental a criação de oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam.”

Fazendo uma análise crítica desta situação, pode-se questionar a razão do sucedido: será que foi devido ao facto de se ter recorrido a diferentes estratégias lúdicas? Ou terá sido pelo elogio que foi realizado, no acolhimento, a esta criança? Ao realizar o elogio não tivemos a noção que isto pudesse ser algum incentivo na prestação da criança, foi uma situação momentânea, em que a criança estava diferente do que era habitual, ou seja, tinha o cabelo amarrado, com a sua carinha mais à vista e achamo-la muito engraçada com o seu novo penteado.

Como pista para reformulação da prática analisada, salientamos a necessidade de fomentar o diálogo na “(...) capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (ME/DEB, 1997, p. 67)

3- Estágio no Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do pré-escolar, depois de efectuarmos a observação, a recolha, a análise e a sistematização de dados recolhidos para estruturação do projecto formativo, foi tempo da intervenção em contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como já foi referido na introdução inicial deste capítulo, o segundo estágio foi realizado na escola EB1/JI de Matriz, com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica Supervisionada II.

Em conformidade com o ensino do pré-escolar, também iniciaremos o presente tópico com a caracterização da escola, da turma e alunos, de forma a contextualizar as propostas de acção educativa.

3.1- Caracterização da Escola EB1/JI de Matriz

A escola EB1/JI de Matriz São Sebastião situa-se na Rua José do Canto, integrada na Escola Básica Integrada Roberto Ivens, que admite os seguintes órgãos de gestão: Assembleia de Escola; Associação de Pais e Encarregados de Educação; Conselho Administrativo; Conselho Executivo; e Conselho Pedagógico.

A nível de estrutura física, a escola é composta por dezassete salas (doze salas de aula para o 1.º ciclo; três salas de jardim-de-infância; uma sala para Uneca e uma pequena sala de pessoal), sete gabinetes (um é de coordenação, um para a reprografia, quatro são para o apoio e um para a educação especial), catorze quartos de banho (divididos em doze para alunos e dois para professores), um polivalente, uma cozinha, uma arrecadação de material de educação física, uma ludoteca, um refeitório, uma despensa, quatro arrecadações de material pedagógico e uma zona descoberta com campo de jogos, um parque infantil e dois alpendres.

O corpo docente, que fazia parte desta escola até à concretização do estágio, era composto por 3 Educadoras de Infância, 1 Professora para a UNECA, 12 Professores do 1.º Ciclo, titulares de turma, 2 Professoras do 1.º Ciclo para os Apoios Educativos, 2 professoras do 1.º Ciclo para apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, 4 professores de Educação Física Motora e três professores de Inglês.

No que diz respeito ao pessoal não docente, o mesmo era formado por 6 Auxiliares de Acção Educativa e 2 Técnicas de Educação Especial.

A escola tem 286 alunos, divididos pelos dois níveis de ensino: pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

3.2- Caracterização da Sala de Aula

A sala do 3.º ano do 1.º ciclo, na qual foi realizada a prática pedagógica II, ficava situada no segundo piso à esquerda das restantes salas de aula, sendo uma sala de dimensões adequadas e proporcionais ao número de crianças existentes.

No que concerne aos recursos materiais, a sala de aula continha 1 secretária e 1 cadeira da professora, 20 mesas e 24 cadeiras. As mesas destinadas aos alunos estavam dispostas lado a lado, em três filas de três mesas cada, formando várias sequências de mesas paralelas entre si.

Nas placas de cortiça estavam afixados vários cartazes, nomeadamente o do aniversário das crianças, um calendário que era actualizado diariamente, e de outros conteúdos leccionados em Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

É de salientar que a sala estava organizada por diferentes áreas: a dos cacifos dos alunos, a dos jogos didácticos e dos livros, a de arrumação dos cadernos de estudo, de livros e fichas e, por último, o espaço de informática, composto por dois computadores e uma impressora.

3.3- Caracterização dos alunos e suas necessidades

Antes de mais, importa referir que toda a informação apresentada para caracterizar a turma foi obtida através da observação, de análise documental dos processos individuais dos alunos, do PCT do ano lectivo anterior e de um questionário realizado, aos alunos, no sentido de obtermos informações sobre os seus gostos, interesses e hábitos de estudo (cf. anexo XIV).

A turma em questão era composta por 17 alunos (9 do sexo feminino e 8 do masculino), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. De um modo geral, eram todos assíduos.

Tinham hábitos de leitura e de trabalho/estudo (na escola e em casa, sob a orientação dos pais), embora uns com maior frequência/ resistência do que outros. Revelavam espírito de cooperação e, normalmente, interagiam bem entre si.

Os alunos acompanhavam os conteúdos leccionados ao nível do 3.º ano. No entanto, 5 alunos revelavam insegurança/dificuldades em domínios específicos de algumas áreas. Três destes alunos estavam a beneficiar de apoio educativo na Língua Portuguesa, dois na área da Matemática e o último aluno, tinha necessidades educativas especiais, possuindo o seu Projecto Educativo Individual e um Currículo Individual Adaptado, sendo acompanhado

semanalmente durante dois blocos de 90 minutos por uma professora do Núcleo de Educação Especial.

Para além disso, alguns destes alunos revelavam muitas dificuldades de atenção e concentração e um ritmo de trabalho mais lento, sendo necessário chamar a sua atenção durante as aulas.

Os restantes alunos eram autónomos nas actividades, compreendiam as instruções verbais que lhes eram dirigidas e expressavam-se bem oralmente. Aprendiam/retinham os conteúdos explorados nas aulas, relacionavam estes conhecimentos e, normalmente, realizavam as actividades propostas no tempo previsto.

Relativamente à (in)disciplina na sala de aula/escola, notou-se, numa perspectiva global, que os alunos respeitavam as regras estabelecidas na sala de aula, embora, existisse dois elementos da turma, que se manifestavam, por vezes, com alguma agitação e inquietude.

No que diz respeito ao questionário que foi realizado aos alunos, no sentido de obtermos informações sobre os seus gostos, interesses e hábitos de estudo, é de salientar que todos responderam que gostavam de ir para a escola, de uma forma geral, justificando que na escola aprendiam coisas novas.

Em relação às disciplinas que mais gostavam, três alunos referiram a disciplina de Estudo do Meio, dois a disciplina de matemática, um a disciplina não curricular de cidadania, um a área da expressão plástica e sete alunos responderam a área da expressão e educação físico-motora. No que se refere às disciplinas que menos gostavam, dois alunos referiram a área de expressão musical, um a área de expressão plástica, quatro a área de expressão dramática, três a disciplina não curricular de cidadania, um a disciplina de língua portuguesa e um outro a disciplina de matemática. Estas respostas traduzem o forte interesse, por parte dos alunos, pela área de Expressão e Educação Físico-Motora, não se verificando o mesmo com a área de Expressão e Educação Dramática.

No que diz respeito à questão que interrogava os alunos acerca das disciplinas em que conseguiam obter melhores notas, a maioria dos alunos respondeu a área da matemática. Ao invés, afirmaram ter mais dificuldades na área curricular de língua portuguesa.

No que concerne a uma precisão mais detalhada dos alunos, tendo em vista as observações efectuadas na sala e a análise dos processos individuais dos alunos, pudemos constatar que os alunos que beneficiavam das aulas de apoio educativo apresentavam dificuldades gerais na aquisição de hábitos e métodos de trabalho, no cumprimento de normas e regras da sala de aula, na cooperação com os colegas, em ser autónomo e em estar atento e

concentrado. Estes alunos foram sujeitos a uma avaliação especializada no passado ano lectivo: o apoio educativo foi uma recomendação constante no relatório técnico.

Deste conjunto de cinco alunos, dois apresentavam algumas dificuldades a nível da Matemática, nomeadamente em estabelecer relações de ordem e de grandeza entre números, ordenar números atendendo à ordem de grandeza, compreender o mecanismo da numeração de posição do sistema decimal, relacionar a centena e a dezena com a unidade, efectuar contagens 2 em 2, 3 em 3 e de 5 em 5, realizar contagens progressivas/regressivas, decompor os números em somas e diferenças, praticar o cálculo mental, utilizar o algoritmo da adição sem e com transporte para calcular somas de 2 ou 3 números inteiros, utilizar o algoritmo da multiplicação para calcular o produto de números inteiros de 2 algarismos, por números de 1 algarismo, resolver situações problemáticas: compreensão, concepção, aplicação e justificação da estratégia e desenhar figuras, simétricas, em papel quadriculado, escolhendo um eixo de simetria.

Outros três apresentavam dificuldades a nível da Língua Portuguesa, designadamente em articular correctamente as palavras, ler textos com todos os casos de leitura, ler um texto com expressividade (fluência, clareza, entoação), aprender o sentido global de um texto, responder a questões, aplicar correctamente as regras dos sinais de pontuação, escrever com correcção o que copia, o que lhe ditam e o que escreve por iniciativa própria, escrever pequenos textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação e escrever pequenas narrativas.

No que diz respeito ao aluno com necessidades educativas especiais, o mesmo apresentava dificuldades perceptivas e de coordenação visuo-motora, que o prejudicavam de forma muito grave na leitura, na escrita e na sua conversação. Para além disso, apresentava dificuldades no aprender a calcular e em concentrar a sua atenção. Encontra-se num 2.º nível de aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na disciplina de Estudo do Meio, encontra-se no 3.º nível com devidas adaptações.

Em relação à restante turma, 5 alunos, que estavam num nível intermédio, realizavam tarefas, necessitando de alguma ajuda do professor, e outros 6 alunos possuíam autonomia, conseguindo realizar a maioria das tarefas sem necessitar da ajuda do professor.

3.4- Modelos Curriculares

Nas práticas educativas supervisionadas II, pretendeu-se recorrer a um modelo de ensino-aprendizagem centrado numa metodologia activa e participativa, que tivesse por base o aprender a aprender e o ensinar a pensar, de modo a que os alunos se fossem tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. “A aprendizagem pela acção leva o aluno a escolher caminhos obrigando-o a contornar todos os obstáculos e leva-o para lá daquilo que os seus conhecimentos lhe permitiam vislumbrar à partida.” (Germinet, 1999, p.50)

Recorreu-se ao modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), tentando, assim, que todas as crianças desenvolvessem valores de respeito, de autonomização e de solidariedade. Que partilhassem interesses e vontades de aprender, num processo de “(...) cooperação e inter-ajuda (todos ensinam e aprendem).” (Niza, 1998, p. 141) Pretendeu-se, igualmente, desenvolver actividades que proporcionassem o diálogo e a partilha de conhecimento. O facto de os alunos poderem explicar e defender os seus pontos de vista, podia fazer com que repensassem as suas próprias ideias e acções.

Por outro lado, sempre que possível, procurou-se criar momentos na aula que proporcionassem um *feed-back* de aprendizagem por parte dos alunos.

Neste sentido, tentou-se ilustrar/esclarecer, com os alunos, as actividades e o pretendido das tarefas. Monereo (2007, p. 122) defende que “(...) antes de começar a trabalhar, é sempre necessário destinar algum tempo a esclarecer, em conjunto com os alunos, qual o significado da tarefa que se vai iniciar para poderem formular perguntas do tipo: que vamos fazer? O que se pede com este problema? Que significado tem esta pergunta? Por que será que o autor do teu manual te pede que faças isso?”

Pretendeu-se, também, colocar em prática a metodologia de trabalho de grupo (muitas vezes a pares), dado que esta coloca os alunos numa relação dinâmica com outros modos de pensar, outras opiniões, e outros modos de agir e reagir.

Relativamente aos conteúdos, recorreu-se, sempre que possível, a uma linguagem cientificamente correcta e adequada ao nível etário dos alunos, relacionando, sempre que possível, o conhecimento científico com as aplicações práticas do quotidiano, tendo a preocupação de motivar os alunos antes de qualquer actividade, sempre que possível de acordo com a planificação.

A motivação para a aprendizagem foi uma estratégia de aprendizagem a que se recorreu nas práticas educativas, não esquecendo de “(...) analisar as diversas determinantes da motivação e a sua relação com o comportamento estratégico.” (Monereo, 2007, p.115) O mesmo autor defende que “(...) não é apenas uma questão de avaliar a quantidade de esforço e persistência que o aluno investe na realização de determinada tarefa de aprendizagem. Devemos ter em conta quais são os nossos objectivos que ele pretende alcançar.” (Ibid:115)

Contudo, tivemos a esperança de imprimir bastante dinamismo às aulas, mantendo os alunos activos, dando-lhes tempo para pensarem, utilizando uma linguagem clara e precisa, estimulando a participação de todos, em especial dos alunos com mais dificuldades, e integrando e valorizando as suas observações.

3.5- Processo de Estágio

O presente tópico seguirá os mesmos contornos do tópico do processo de estágio da educação pré-escolar. Assim, depois de tomarmos conhecimento da escola, da turma e dos alunos, inclinaremos a nossa atenção sobre a acção/intervenção educativa em contexto do ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Deste modo, apresentámos uma tabela com os dias da intervenção educativa, os conteúdos e as actividades dinamizadas com os alunos, no contexto educativo, na disciplina de Prática Supervisionada Pedagógica II.

Salientamos que a tabela irá contemplar a totalidade de actividades; contudo iremos proceder a uma análise de algumas das práticas de leccionação. Após a selecção das práticas para análise, será feita uma descrição das práticas mantendo uma posição crítica face às práticas descritas. Para além disso, irá conter pistas para reformulação ou aprofundamento das práticas analisadas.

Dias de Intervenção Pedagógica	Conteúdos	Actividades
4 e 5 de Outubro	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulário- Formas de tratamento- O controlo das emoções negativas e a promoção de emoções positivas- Texto narrativo- Formas de frases- Registo e organização da informação- Orientação Espacial	<ul style="list-style-type: none">- Audição do texto «5 de Outubro- Visualização do filme do dia 5 de Outubro- Visualização do filme «Era uma vez um corpo humano»- Jogo das emoções- Leitura do texto «5 de Outubro»- Leitura do Texto «Um corpo chamado Tonecas»- Jogo de frases afirmativas e negativas- Realização de ficha de consolidação de conhecimentos de Língua Portuguesa- Realização da ficha dos casos de leitura r/rr- Jogo da localização dos animais- Vamos descobrir o código

Dias de Intervenção Pedagógica	Conteúdos	Actividades
(Cont. 4 e 5 de Outubro)	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento auditivo -Modelagem e escultura -Jogos -Comunicação Oral -Funcionamento da Língua -Comunicação Oral - Tópico: mapas 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar a letra da canção «Corpo Humano» - Construção dos animais -Jogo «O precipício negativo» -Jogo «Às cegas» -Diálogo, em grande grupo, sobre a história «O Segredo do Crocodilo Nino» -Procurar no excerto, palavras com diferente nº de sílabas -Visionamento de história digital «controla a Asma» - Exploração do mapa de Ponta Delgada - Exercício no caderno - Ficha dos percursos do «Mini Bus»
18, 19 e 20 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> - À descoberta de si mesmo: O seu corpo: a função respiratória. - Construções -Linguagem verbal e gestual -Ginástica 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do Sistema Respiratório -Visualização do <i>Powerpoint</i> sobre o sistema respiratório - Construção de fantoches -Construção de um fantocheiro - Dramatização de Fantoches -Percurso diversificado, com habilidades motoras
2 e 3 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> -A Pessoa como Agente Ético Moral - À descoberta de si mesmo: O seu corpo: a função reprodutora/sexual 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo sobre os valores inerentes à história - Recurso a um vídeo «A Fecundação» para exploração e discussão das etapas/processo da formação do novo ser - Recurso a imagens dos sistemas reprodutores para conhecimento de suas funções - Exploração de um texto informativo sobre o aparelho reprodutor, com a participação activa dos alunos na busca da informação e exploração de conceitos

Dias de Intervenção Pedagógica	Conteúdo	Actividades
2 e 3 de Novembro	-Tópico: Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a discussão e exploração da interpretação do gráfico que evidência o n.º de nascimentos, de bebés, nos Açores no ano de 1999, 2000, 2001 e 2002 -Proporcionar a leitura e a representação, de números, na tabela da classe das unidades e da classe dos milhares com a participação activa dos alunos, levando-os a questionar, interrogar e a discutirem as aprendizagens - Recurso à estratégia do ensino a grupo de pares de forma a facilitar a discussão das aprendizagens e a inculcar, no aluno, a iniciativa de descobrir aquilo que necessita saber -Possibilitar o conhecimento de novas formas de representação dos números, na actividade de exploração dos ábacos
15, 16 e 17 de Novembro	-Representação do som	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar, através da actividade de audição de músicas com diferentes timbres e intensidades, a representação gráfica e simbólica do som
	-Produção de texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento sobre os elementos que constituem o acto de escrever - Interrogação: o que é um texto narrativo e como se apresenta? - Apresentação de três personagens para modelação - Esquematização e selecção de informação - Proposta para redacção do texto - Formação de grupos de trabalho (a pares) para a de revisão do texto - Leitura em voz alta de um texto produzido pelo aluno, de modo a reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades a serem exploradas no processo da escrita - Abertura de sugestões, dos alunos, para encontrar um título para o livrinho da turma
	- Casos de leitura (N. E.E)	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta, para o aluno de NEE, de preenchimento de lacunas em palavras associadas a imagens com os casos de leitura “nh” e “lh” -Propor criação de frases com os casos de leitura “nh” e “lh”

Dias de Intervenção Pedagógica	Conteúdo	Actividades
(Cont.) 15, 16 e 17 de Novembro)	<p>-Centena de milhar</p> <p>-Figuras geométricas (N..E.E)</p> <p>-Os membros da sua família</p> <p>- Desenho de expressão livre</p>	<p>- Recurso às personagens da história de Língua Portuguesa para realização de um problema</p> <p>- Proposta de invenção de números da centena do milhar para realizar a decomposição e respectivas leituras por ordens e por classes</p> <p>- Proposta de preenchimento de sequências de números, da centena do milhar, numa recta numérica de 10 em 10 e de 100 em 100</p> <p>- Apresentação do jogo do Bingo, realizando leituras por extenso, por ordens e por classes</p> <p>- Proposta, para o aluno NEE, de desenhos de figuras geométricas seguindo um padrão</p> <p>- Visualização de imagens para indicação de n.º de triângulos e n.º de quadrados obtidos</p> <p>- Apresentação de desenhos para posterior representação no tangram.</p> <p>- Apresentação de desenhos para posterior representação no Geoplano</p> <p>- Diálogo sobre a família</p> <p>- Apresentação de um <i>Powerpoint</i> para exploração de diferentes tipos de família e graus de parentesco</p> <p>-Proposta da realização de uma árvore genealógica</p> <p>- Possibilitar apresentação da árvore genealógica de cada aluno</p> <p>- Proposta de ilustração, com desenho e pintura, da capa do texto narrativo</p>

Dias de Intervenção Pedagógica	Conteúdo	Actividades
(Cont.) 15, 16 e 17 de Novembro)	<ul style="list-style-type: none"> - Como resolver divergências de forma assertiva - - negociação (do auto-controlo aos aspectos comunicacionais e comportamentais - Jogos 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar grupos de trabalho para reflexão de situações - Proposta de debate
29 e 30 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Revisões - Percursos que integrem várias habilidades. - O bullying - Ensaios para a festa do Natal. -Feriados Municipais -Jogos de exploração musical -Revisões 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta do jogo da bola ao capitão - Jogo «Resposta Certa» com conteúdos acerca das formas de frase (afirmativa e negativa), da classificação das palavras quanto ao seu n.º de sílabas, da família das palavras e da sílaba átona e tónica das palavras - Jogo com um percurso - Imagens e excerto de vídeo sobre o bullying na escola. Questionar os alunos sobre o que é o bullying e realizar um esquema sobre o que é o bullying, as acções associadas e como lidar com o bullying - Ensaio do musical «Á Procura de um Pinheiro» em conjunto com as restantes turmas do 3.º ano -Exploração dos feriados nacionais e dos feriados regionais - Exploração dos feriados municipais - Registo no caderno sobre os feriados - Exploração da letra da canção «Pezinho da Vila» - Cantar omitindo palavras de cada versão - Cantar com o recurso a instrumentos musicais, clavas e a caixas chinesas - Jogo «Resposta Certa», com conteúdos ligados com o género, com número e grau dos nomes, e com os sinónimos e antónimos

Dias de Intervenção Pedagógica	Conteúdo	Actividades
(Cont.) 29 e 30 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> -Revisões de casos de leitura -Recorte e colagem explorando as possibilidades dos materiais recicláveis. -Aprofundamento do texto Dramático 	<ul style="list-style-type: none"> -Revisões sobre os casos de leitura “nh” e “lh”; “ge” e “gi”; “gue” e “gui” com o recurso ao jogo do dominó - Actividade de recorte de palavras em revistas e jornais com casos de leitura, para uma posterior construção de frases - Construção de estrelas com caixas de cereais - Fazer composições, na estrela de papelão, com tecidos cortados.
Intervenção com o par pedagógico 13, 14 e 15 de Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> -Jogos colectivos -Construção da prenda de Natal. - Tradições do Natal 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração oral do Texto dramático «O segredo da abelha» de Ricardo Alberty. - Registo das características do texto dramático num esquema lacunas. - Jogo do «Saco do Pai Natal». - Jogo da «Bola ao Poste». - Pintar um vaso de plástico com guache, aplicando moldes natalícios. - Escrever mensagem de Natal no postal e decorar o postal. - Apresentação em <i>Power Point</i> das tradições do natal pelo mundo. - Ensaio do Musical de Natal.

3.5.1-Situações em Análise nas Práticas Educativas Supervisionadas no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após a visão do conjunto de actividades desenvolvidas em todo o processo de estágio no 1.º ciclo do ensino básico, segue-se a descrição de duas situações pedagógicas, numa posição crítica reflexiva com pistas para reformulação ou aprofundamento das práticas analisadas.

1.º Situações Didáticas

As situações abaixo descritas, 4 e 5 de Outubro de 2010, remetem-nos para a exploração de actividades relacionadas com a área da Matemática e com a área de Expressão e Educação Plástica.

Após o almoço, por volta das 13h30, os alunos depararam-se com a área curricular de Matemática, na qual se fez articulação com a área da Expressão e Educação Plástica. Foi questionado se os alunos se lembravam do que era uma tabela de dupla entrada (nos dias de observação pudemos verificar que realizaram actividades para desenvolverem estas competências). A partir desse diálogo, e para dar continuidade à tarefa seguinte, apresentamos uma tabela gigante de dupla entrada, argumentando que a tabela estava muito vazia. Neste sentido, questionou-se se os alunos sabiam o que se comemorava naquele dia: o dia do animal. Logo, despertamos o gosto e imaginação para as crianças criarem o seu próprio animal.

Assim, as crianças pensaram no animal que pretendiam construir, sendo depois distribuído, pelos alunos, plasticina para a realização da tarefa. No momento de construção dos animais, foi observado muita dedicação, perfeição e gosto na actividade (cf. anexo XV).

Depois de os alunos construírem o seu animal, passamos, então, à exploração do jogo, (cf. anexo XX, imagem V e VI) em que foram feitas questões relacionadas com a localização dos seus animais tais como: qual a localização do teu animal? Se colocarmos o teu animal na casa x qual animal que é o seu vizinho? Nesta actividade pudemos constatar diferentes questões colocadas pelos alunos (cf. anexo XV).

2.º Situações Didáticas

As situações que se seguem ocorreram nos dias 18 e 20 de Outubro. Salientamos que a área de Língua Portuguesa serviu de base para planear duas sessões de expressões artísticas, nomeadamente, a aula de Expressão e Educação Dramática e a aula de Expressão e Educação Plástica, possibilitando, assim, trabalhar todas elas em simultâneo.

Deste modo, os alunos depois de realizarem a Expressão e Educação Física-Motora foram encaminhados para a sala de aula. Aí, foram convidados a construir as personagens da história que ouviram na área Língua Portuguesa «O Crocodilo Nino». Nesta actividade, os alunos forraram as suas mesas para poderem trabalhar com uma maior agilidade e despreocupação, dispondo de cartolinas, lãs, paus de espetadas, olhos de plástico, guaches e

pincéis. Na presente actividade, observou-se muita criatividade com os diferentes materiais de que dispunham para a construção dos fantoches (cf. anexo XVI).

À medida que os alunos terminaram esta actividade, construíram um fantocheiro em caixote de papelão. Assim, cortaram um bocadinho da parte de baixo do caixote para servir de abertura para os fantoches, decorando-o, posteriormente, ao seu critério.

No dia 20 de Outubro, pelas 14h15, os alunos recorreram aos fantoches que tinham construído na 2. Feira para dramatizarem a história do «Segredo do Crocodilo Nino». Nesta actividade, os alunos formaram grupos de pares, afim de prepararem a apresentação. Os alunos podiam dar asas à sua imaginação, podendo dar contornos diferentes à história. Foi estabelecido um tempo de 10m para o grupo combinar as falas dos fantoches e a estrutura da história para depois poderem apresentar à restante turma.

No que diz respeito à apresentação, diagnosticou-se muita imaginação e divertimento por parte da turma na audição das histórias dos seus colegas de turma: muitos alunos deram diferentes contornos à história original (cf. anexo XVII).

3.5.2 - Posição Crítica Face às Práticas Descritas

No seguimento das práticas relatadas, podemos destacar as possibilidades que as áreas das expressões artísticas podem ter ao serviço das outras áreas de conteúdo. Este foi um tema exposto no capítulo da fundamentação teórica relatado no tópico das potencialidades didácticas das actividades da área das expressões, em que foi argumentado a interdisciplinaridade com a finalidade de configurar o ensino em motivação, menos monótono e mais interactivo.

Tendo por base o enquadramento teórico aqui desenvolvido, onde foram referenciados autores como Sousa (2003a) e Fontanel-Brassart e Rouquet (1977), o objectivo de planear estas actividades foi o de tentar tirar benefícios da interligação da área de Matemática e Língua Portuguesa, com a área das expressões, nomeadamente, a área de expressão e educação plástica e a área de expressão e educação dramática, como meio facilitador de inúmeras aprendizagens basilares da formação global dos alunos da educação básica. Tentando demonstrar o papel insubstituível da área das expressões nas aprendizagens dos alunos, num equilíbrio pedagógico entre a arte como meio de educar e a arte como objecto de ensino.

Assim, nas primeiras situações, no desenvolvimento das actividades relacionadas com a área da Matemática, em que foi feita a interligação com a área da Expressão e Educação Plástica, foi observada uma certa admiração por parte dos alunos em trabalhar Expressão e Educação Plástica na hora que supostamente estava reservada para a Matemática.

No decorrer da actividade foi diagnosticado muita motivação e empenho, por parte dos alunos, na construção dos seus animais de estimação preferidos. Para além disso, demonstraram curiosidade em saber o que iriam fazer com aqueles animais na tabela gigante (cf. anexo XV).

Porém, tendo uma posição crítica a esta situação, poderíamos ter recorrido a outro tipo de modelagem, visto que foi argumentado pelos alunos que costumavam trabalhar com plasticina na hora do intervalo, quando estava a chover. Um aspecto que desconhecíamos, não contendo observações que pudessem anteceder esta situação.

Como proposta de reformulação a esta situação, poderíamos ter recorrido a outro tipo de modelagem, como o caso do barro, massa de modelar etc., em que os alunos, posteriormente, poderiam pintar com guaches. O recurso à pintura também pode ser vantajoso. Parafraseando Gonçalves (1991), a actividade de pintura é afigurar o que se sente e o que se imagina, representar o que se quer ver, tocar, cheirar, saborear e ouvir. No que concerne à modelagem, como já foi justificado no enquadramento teórico, esta pode conceder múltiplos valores, de entre os quais se destacam: o valor motivador, o valor formativo, o valor estético, o valor comunicativo, o valor diagnóstico e o valor terapêutico no tratamento correctivo de determinados problemas de psicomotricidade e aprendizagem.

Quanto à exploração do jogo com os animais, foi observado um questionamento, por parte dos alunos, sobre a orientação espacial dos seus animais em relação à tabela. Salientamos que através deste jogo os alunos conseguiram chegar ao significado dos pontos equidistantes, não pronunciaram o termo correcto, mas conseguiram interiorizar o seu sentido (cf. anexo XV).

No que diz respeito às situações do dia 18 e 20 de Outubro, como referido anteriormente, a área de Língua Portuguesa serviu de base para planear uma aula de Expressão e Educação Dramática. Deste modo, construíram as personagens da história do «Crocodilo Nino», com fantoches de paus de espetada. Nesta actividade, constatou-se muita criatividade e fantasia: os alunos misturaram-se intimamente com a personagem através da comunicação com o seu próprio fantoche.

Esta óptica vai ao encontro da ideia defendida por Leenhardt (1974) e Sousa (2003) em que realçam que a criança no seu jogo do faz-de-conta exprime a sua sensibilidade pessoal, vivendo a sua imaginação, mergulhando profundamente na ilusão, abstraindo-se por completo do mundo real. Isto, também, foi observado na apresentação das histórias aos colegas de turma, em que alguns grupos de alunos dramatizaram uma história com contornos diferentes da original, entoando voz e ritmo aos fantoches (cf. anexo XVII).

É de salientar que os alunos que beneficiavam de aulas de apoio de Língua Portuguesa, que manifestavam dificuldades em articular correctamente as palavras, de lerem textos com expressividade (fluência, clareza, entoação), entraram no mundo da fantasia, adequando a sua voz ao seu fantoche.

Evocando o pensar dos autores Landier e Barret (1999), é recorrendo a este tipo actividades que crianças com dificuldades de aprendizagem podem melhorar a sua comunicação restaurando a sua confiança.

Contudo, poderíamos ter facultado aos alunos diferentes tipos de fantoches (poderíamos ter recorrido ao fantoche de luva, ao fantoche de boca, ao fantoche de varas, ou à marioneta), oferecendo, assim, um maior leque de escolha e um melhor conhecimento sobre as diferentes formas de expressão dramática com recurso ao fantoche.

4 -Análise geral das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito das expressões artísticas

Após a descrição de algumas situações vivenciadas no ensino de pré-escolar e no ensino do 1.º CEB, em conjunto com uma análise crítica e reflexiva, consideramos relevante terminarmos o presente tópico com uma breve análise das experiências de aprendizagem realizadas nos dois níveis de ensino, destacando as dificuldades de implementação, com as diferenças e as semelhanças, no que diz respeito às competências artísticas que as crianças conseguiram realizar.

Assim sendo, como já prognosticávamos, tivemos em conta que no ensino do pré-escolar as experiências de aprendizagem relacionadas com a área das expressões faziam parte do dia-a-dia das crianças, enquanto no 1.º ciclo do ensino básico, as experiências de aprendizagem relacionadas com as expressões eram desenvolvidas numa determinada hora, sendo, muitas vezes, posta de parte, por falta de tempo. Contudo, nas intervenções de prática pedagógica PES II, tentamos colmatar estas dificuldades.

Tendo em conta as considerações de Sousa (2003a), de Fontanel-Brassart e Rouquet (1977) de que devemos ter em conta o papel das expressões artísticas como meio catalisador, revelador e preparador na formação global do indivíduo, tentamos, nas intervenções pedagógicas, equilibrar o pedagógico entre a arte, como meio de educar, possibilitando um ensino, menos monótono, mais interactivo e mais motivante.

No que diz respeito à prática pedagógica PES I, tentou-se diversificar materiais e desenvolver experiências de aprendizagens que promovessem o crescimento cognitivo, afectivo, sensorial e estético das crianças. Foram várias as actividades que desenvolvemos no ensino do pré-escolar relacionadas com os diferentes domínios das expressões artísticas (cf. anexo XVIII, planos de aulas).

No que diz respeito ao domínio da Expressão Musical foram dinamizadas actividades em que as crianças cantaram, acompanharam letras de música com gestos, precursão corporal, variando a intensidade, a altura e a duração, como foi o caso da canção «Somos Quatro Ecopontos»; da canção «O Coelho de Páscoa»; da canção «Indo eu, indo eu a Caminho do Coliseu»; da canção «A Borboleta» e da canção «Gosto de Flores». Para além disso, possibilitamos que as crianças, através da música, aprendessem a escutar a canção, ora cantando, ora dançando.

Em relação ao domínio da Expressão Plástica, as crianças exploraram as potencialidades da pintura, exploraram diferentes materiais com diferentes texturas com recortes e colagens, como foi o caso da actividade relacionada com a construção do «Painel com objectos de desperdício», com a construção de um mobile de pintainhos, com a pintura da caixa de esferovite para colocar os vasos de plantas e com a rasgarem para a elaboração de arquivos com caixas de sapatos. No desenho, as crianças também realizaram diferentes técnicas de desenho, nomeadamente, a técnica da lixívia, a técnica do desenho secreto e o desenho livre.

No domínio da expressão dramática, as crianças improvisaram a história do «Coelho Solitário» seguindo algumas directrizes, dramatizaram com fantoches e fizeram dramatizações de histórias.

No que diz respeito às actividades relacionadas com a expressão motora, as crianças realizaram jogos Lúdicos: o jogo dos ecopontos, o jogo do faz-de-conta, o jogo “Vamos Proteger o Ambiente”, o jogo das borboletas e o jogo das flores. Para além disso, realizaram jogos de percurso como foi o exemplo do jogo do coelho, do jogo do ovo e do jogo intitulado-se «Vamos ao Coliseu com as formas geométricas».

Após a apresentação de algumas actividades desenvolvidas no ensino do pré-escolar, debruçaremos a nossa atenção para uma breve análise a estas actividades. Assim, parece-nos relevante salientar que as crianças do pré-escolar demonstraram interesse pelas actividades relacionadas com o lúdico; porém, apresentaram algumas dificuldades em concentrarem-se nas actividades que necessitavam mais tempo de concentração e realização.

Às vezes, neste tipo de actividades, mostravam-se interessados em irem para as áreas de actividade, como era o caso da casinha, dos jogos e da garagem. Talvez pela faixa etária que as crianças se encontravam (3/4 anos), apresentavam alguma dificuldade de concentração. Como proposta de reformulação, talvez fosse uma mais-valia planificarmos algumas actividades em conjunto, pois poderíamos ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Tal como fundamenta as orientações curriculares do pré-escolar, (1997, p. 26) “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.”

Nas actividades com a pintura, diagnosticamos que as crianças adoravam pintar com guaches e com pincéis; contudo, temos em mente que algumas crianças tinham algumas

dificuldades em manusear os pincéis. Para além disso, mostraram dificuldades na rasgagem de papéis e no recorte.

Tal como argumentado nas situações vivenciadas no ensino do pré-escolar, estas crianças ainda estão numa fase de desenvolvimento a nível da motricidade fina; contudo, urge realizar actividades que possam desenvolver esta competência.

Nos jogos de Expressão Motora, as crianças aderiram muito bem às propostas, mostrando-se muito interessadas em jogos de percursos e nos jogos lúdicos. Porém, algumas crianças tiveram algumas dificuldades de equilíbrio nos jogos em que tinham de realizar o pé-coxinho e também em saltarem alternadamente, ora com os dois pés, ora com o pé-coxinho.

Neste sentido, de acordo com a revisão bibliográfica e tendo em conta os autores Poeta e Neto (2009), é necessário trabalhar as áreas mais deficientes da criança, podendo favorecer o aperfeiçoamento dos elementos motores básicos, como a motricidade fina e global, o equilíbrio, o esquema corporal, bem como a organização espacial, temporal e lateralidade.

No que diz respeito à Expressão Dramática, as crianças corresponderam ao delineado, mostrando-se participativas, criando situações de comunicação verbal e de interacção com outras crianças. Apercebemo-nos que as crianças gostavam de inventar, imaginar a realidade das coisas, entravam num mundo de fantasia. Ilustrando o pensar de Sousa (2003), é neste tipo de actividades que a criança se experimenta a si mesma, vivendo a sua imaginação, as suas fantasias e até os seus medos ou receios.

No que diz respeito à prática pedagógica PES II, tentou-se trabalhar a área das expressões em consonância com as outras áreas de conteúdo, potencializando as aprendizagens dos alunos, proporcionando um ensino menos monótono e mais interactivo (cf. anexo XIX, planos de aulas).

As actividades relacionadas com a Expressão e Educação Musical foram muitas vezes trabalhadas tendo em conta o conteúdo que era explorado na área de Estudo do Meio: foi o caso da canção sobre o «Corpo Humano», em que os alunos tiveram a oportunidade de explorar e aprender a letra da música sobre o corpo humano, relacionado com o conteúdo da função digestiva; a exploração da letra da canção “Pezinho da Vila”, em que os alunos puderam cantar omitindo palavras de cada verso e acompanhar a letra da música recorrendo a instrumentos musicais, clavas e a caixas chinesas, estando, relacionada com o conteúdo do conhecimento dos costumes e tradições de outros povos.

No que diz respeito à Expressão e Educação Plástica e à Expressão e Educação Dramática, as actividades dinamizadas em contexto de aula, na maioria das vezes, estiveram

relacionadas com a área de Língua Portuguesa e com a área da Matemática. Foi o caso da construção dos animais, actividade relacionada com a área da Matemática, em que os alunos construíram os animais para explorarem uma tabela de dupla entrada. Na área de Língua Portuguesa, os alunos exploraram uma história e posteriormente construíram fantoches para depois dramatizarem podendo dar contornos diferentes da história original.

No que diz respeito à área da Expressão e Educação Físico-Motora, as actividades relacionaram-se, algumas vezes, com a área da Matemática, nomeadamente com os jogos intitulados: «O precipício negativo» e «Às cegas», em que os alunos dinamizaram actividades motoras relacionadas com o conteúdo de matemática, no que respeita ao tópico sobre a orientação espacial.

Após a apresentação de algumas actividades desenvolvidas no ensino do 1. Ciclo, focaremos a nossa atenção numa breve análise a estas actividades. Deste modo, salientamos a preocupação de fazer uma ligação, sempre que possível, com as áreas de conteúdo das aprendizagens dos alunos. Muitas vezes os alunos, quando estavam nas horas estabelecidas no horário dedicadas às áreas das expressões artísticas, estabeleciam um elo de ligação com as áreas de conteúdo, por exemplo: dizendo o que estavam a realizar tinha a ver com tema que tinham explorado na disciplina de Matemática etc.

Nesta perspectiva, temos os autores Fontanel-Brassart e Rouquet (1977) que argumentam que o primeiro passo para uma integração das expressões está na própria disciplina. Logo, sempre que possível, temos de ter a iniciativa de integrar as expressões artísticas com as áreas de conteúdo das aprendizagens dos alunos.

Contudo, achamos ser importante exprimir que foi com alguma satisfação que, dentro do possível, conseguimos fazer um elo de ligação das expressões artísticas com as áreas de conteúdo, em que foram vistas não como compartimentos estanques, mas de forma globalizante e integrada.

Considerações Finais

O estágio possibilitou um desenvolvimento profissional, em conjunto, com uma aquisição de comportamentos profissionais. Por sua vez, a elaboração do relatório de estágio facultou uma tomada de consciência das situações vivenciadas nas práticas educativas, onde mantivemos um determinado distanciamento sobre o real, o que favoreceu a análise e a reflexão, podendo explicitar, percepções, inferências e expectativas do acto pedagógico. O facto de ter existido um determinado distanciamento do real permitiu-nos manter uma atitude de análise crítica sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I e II, reflectindo e tomando consciência das situações, bem como formular propostas para reformulação das práticas pedagógicas.

O estágio, para além do desenvolvimento profissional, permitiu um desenvolvimento pessoal, desenvolvendo-nos em termos de cultura e conhecimento com as diferentes pesquisas efectuadas para o enquadramento teórico. Desenvolveu-nos, igualmente, em termos de posturas profissionais, com o recuo às vivências de experiências das aprendizagens efectuadas pelos alunos, possibilitando uma nova visão e interpretação das práticas pedagógicas. Tais conhecimentos contribuíram para a minha compreensão da importância do acto da formação e do acto de reflectir sobre a acção para o sucesso do acto pedagógico, como sendo uma estrutura dinâmica e enriquecedora profissional.

A oportunidade de aprofundar, ao longo das práticas pedagógicas, uma temática foi, também, uma mais-valia para a nossa formação enquanto profissionais de educação. Parafraseando o autor Estela (1984), as necessidades do sistema educativo levam a que o professor tenha um papel combinado com a investigação. Neste sentido, para nós, ficou claro que quando a investigação se alia às práticas, esta pode trazer benefícios para a acção pedagógica, contribuindo para uma modificação do sistema de ensino.

No que diz respeito aos nossos objectivos sobre o aprofundamento da temática, consideramos ter alcançado o pretendido, conseguindo analisar as potencialidades das áreas das Expressões (Artísticas e Educação Físico Motora) no Jardim-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apurámos, também, as percepções dos pais e educadores/professores das crianças das escolas em contexto de estágio em relação à importância da área das Expressões Artísticas, das suas potencialidades didácticas na exploração do espírito livre e criativo das crianças e no desenvolver das capacidades e competências das áreas específicas e de outras áreas de conhecimento.

A combinação de todos os dados recolhidos nos questionários permitiu-nos concluir que tanto os encarregados de educação/ pais, como os professores/ educadores consideram que a área das expressões pode ser utilizada como estratégia educacional fundamental para o desenvolvimento integral e global das crianças, favorecendo, assim, um leque variado de experiências de aprendizagem com qualidade.

A análise realizada, que fundamentou a nossas interpretações dos dados, permite-nos considerar que tanto os professores, como educadores dão uma peculiar importância à área das expressões artísticas – trabalhando-as como área interdisciplinar, considerando que a exploração da prática das expressões em contexto lectivo pode funcionar como um elemento motivador para as aprendizagens das crianças.

No que diz respeito às percepções dos encarregados de educação/ pais das crianças, podemos considerar que, de uma forma geral, estes encaram as expressões como sendo muito importantes para o desenvolvimento das crianças: apontam que as expressões em contexto lectivo podem funcionar como um estímulo para o investimento das crianças nas áreas artísticas e desportivas em actividades realizadas fora da escola. Para além disso, os encarregados de educação/ pais das crianças consideram que as actividades artísticas e desportivas facilitam a apreensão de atitudes como a tolerância e a cooperação com os colegas.

Do mesmo modo, no decorrer das nossas práticas nos dois estágios, verificámos que o campo das expressões pode ser extremamente rico e um poderoso instrumento ao serviço da educação pré-escolar e 1.º CEB.

Contudo, apesar de ter não ter sido possível cruzar com objectividade os dados, nem retirar conclusões generalizáveis, conseguimos analisar o conteúdo das respostas para uma melhor compreensão da temática em aprofundamento. Embora todos os inquiridos revelassem que a área das Expressões pode ser uma estratégia educacional fundamental para o desenvolvimento integral e global das crianças, sabemos que em muitas das nossas escolas as áreas Artística e Educação Físico-Motora têm a função exclusiva de recreação e entretenimento. Neste sentido, urge uma mudança de atitude pedagógica, por parte desses educadores/professores, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, artísticas, criativas e imaginativas dos alunos.

Este é um trabalho que faz transparecer as inúmeras capacidades e vantagens que as áreas das Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora podem proporcionar às crianças, em contexto educativo.

Reconhecemos que poderíamos ter aprofundado mais a temática em estudo. A falta de experiência na investigação, o fraco domínio de línguas estrangeiras e a dificuldade sentida no que diz respeito à procura de estudos na área da educação Artística foram as razões que nos impediram de o fazer. Porém, achamos que este relatório de estágio poderá facultar novos interesses e motivações para futuros trabalhos de intervenção - acção na área.

Por último, não podemos deixar de ressaltar que estamos satisfeitos com o todo processo de formação que alcançamos no curso de Licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na Universidade dos Açores. Todavia, reconhecemos que é uma formação inacabada, requerendo aprendizagens contínuas, na medida em que estamos em constante formação, aprendendo com as circunstâncias e com os alunos, dando-nos a possibilidade de amadurecer a nível pessoal, organizacional e profissional.

Neste sentido, podemos salientar que o processo de estágio reflectiu-se como um encaminhamento para obtermos o conhecimento, vivenciando a experiência da realidade educativa. Transmitiu-nos, também, competências fundamentais para o exercício da profissão docente.

Aos futuros estagiários, deixamos a mensagem de que tenham entusiasmo, dedicação e força para enfrentar o *stress*, a angústia e a ansiedade que, muitas das vezes, o processo de estágio pode despoletar nas suas vidas. Aconselhamos que lutem pelos seus objectivos, atendendo ao facto de que o período de estágio pode ser visto como um período de grandes inseguranças e de grandes incertezas, o que pode consolidar-se em segurança e maturidade profissional com o tempo e com as circunstâncias.

Referências Bibliográficas

1. Afonso, R. (2009). *A profissionalidade do professor supervisor do Ensino Básico – 1.º ciclo*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de ensino da educação de Infância/1.º Ciclo. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
2. Aguiar, F. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
3. Alarcão, I e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Portugal: Edições Pedago, Lda., colecção Educação e Formação.
4. Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: ALMEDINA.
5. Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2.º Edição. Coimbra: ALMEDINA.
6. Alonso, L. (2007). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Mudança Educativa: Uma perspectiva de Formação ao Longo da Vida. Em: Flores, M. e Viana, I. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar. Universidade do Minho.
7. Balancho, J e Coelho, M. (1996). *Motivar os Alunos -Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
8. Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. S. Paulo: Edições 70.
9. Botelho, M. (2006). Supervisão e Culturas de Inovação: compreender o processo, instituir a mudança: um estudo de caso na EBI de Lagoa. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade em Educação de Infância. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
10. Capucha, Luís Manuel Antunes. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
11. Cardoso, C e Heitor M. (1972). *Arte Infantil Linguagem Plástica*. Lisboa: Editora Meridiano, Lda.

12. Cardoso, C e Valsassina, E. (1988). *Arte Infantil Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença, colecção Dimensões.
13. Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. Em: Castro G. e Carvalho M. [Coord]. *A Criatividade na Educação*. (pp. 37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Centro de Estudos Filosóficos.
14. Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. Em: Vários Autores. *(Re)Aprende a Brincar Da Especificidade à Diversidade*. (pp. 37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
15. Drew, W., Olds, A. e Henry, J. (1997). *Como Motivar os Seus Alunos*. Lisboa: Paralelo Editora, Lda.
16. *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar. A Criança e o seu Corpo – Expressão Psicomotora*. (1997a). Volume I. Rio de Mouro – Portugal: Nova Presença, Lda.
17. *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar. Expressão Plástica*. (1997b). Volume V. Rio de Mouro – Portugal: Nova Presença, Lda.
18. Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora, Lda.
19. Font, Carles Monereo (org.). (2007). *Estratégias de Ensino e aprendizagem*. Porto: Edições asa;
20. Fontanel-Brassart, S. e Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
21. Formosinho, J. (1998). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. Em: Formosinho, J (org)., Spodek, B., Brown, P., Lino, D e Niza S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 53-86). Porto: Porto Editora.
22. Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
23. García, C. (1992). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. Em: Nóvoa, A. (coord). *Os Professores e a sua formação*. Colecção Temas de Educação, da responsabilidade científica do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

24. Germinet, R (1999). *Aprendizagem pela Acção*. Lisboa: Instituto Piaget *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.ºCiclo*. (2006). 5.ª Edição. Departamento da Educação Básica.
25. Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
26. Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.da.
27. Hohmann, M e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
28. Hohmann, M., Banet, B e Weikart, D. (1984). *A Criança em Acção*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
29. Holly, M. (1995). Investigando a vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos. Em: Nóvoa, A. (org), Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J., Fontoura, M. e Peretz, M. *Vidas de professores*. Colecção Ciências de Educação (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
30. Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. Em: Nóvoa, A. (org), Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J., Fontoura, M. e Peretz, M. *Vidas de professores*. Colecção Ciências de Educação (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
31. Landier, J. e Barret, G.(1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto. Asa Editores II, S.A, Colecção: Práticas pedagógicas.
32. Leenhard, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial estampa, Lda.
33. Lino, D. (1998). O modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. Em: Formosinho, J (org)., Spodek, B., Brown, P., Lino, D e Niza S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 95-136). Porto: Porto Editora.
34. Machado, G. (2007). Ser professora/Ser Pessoa. Em: Flores, M. e Viana, I. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar. Universidade do Minho.
35. Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

36. Medeiros, R. (2008). *O Contributo da Formação Contínua Sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância. Um estudo com educadores de infância da Ilha de São Miguel*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de educação de infância. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
37. Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância. Traço de uma União entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Edições ASA.
38. Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
39. Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. 5.ª Edição. Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação
40. Moraes, R e Varela S.(2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino Aprendizagem. *Revista Electrónica de Educação*. Ano I, nº. 01, Agosto. Artigo nº 6.
41. Niza, S. (1998). O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em: Formosinho, J (org)., Spodek, B., Brown, P., Lino, D e Niza S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156). Porto: Porto Editora.
42. Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Em: Nóvoa, A. (coord). *Os Professores e a sua formação*. Colecção: Temas de Educação, da responsabilidade científica do Instituto de Inovação Educacional (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
43. Nóvoa, A. (1995). Os Professores e as Histórias da sua Vida. Em: Nóvoa, A. (org), Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J., Fontoura, M. e Peretz, M. *Vidas de professores*. Colecção Ciências de Educação (pp. -11-30. Porto: Porto Editora,
44. Nóvoa, A., (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
45. Nunes, J. (2000). *O Professor e a acção reflexiva. Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Asa Editores II, S.A. Cadernos do CRIAP.
46. Nunes, T. (2006). *Mastery Learning e Resolução de Problemas: efeitos de uma estratégia LFM em dois níveis diferenciados de resolução de problemas*. Dissertação

- de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialização em Ensino Básico (1.º ciclo). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
47. Papalia, D., Olds, S e Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
 48. Parramón Ediciones, S.A. (2001). *Os Docentes do 1.º Ciclos e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI*. Setúbal: Marina Editores, Lda.
 49. Patrício, M. (2000). A Expressão - Novas Perspectivas e Implicações. Em: *Educação pela Arte*. (pp. 151-160). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
 50. Pereira, F. et al (sd). *Projecto em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da universidade do Porto*. Porto: Universidade do Porto.
 51. Perrenoud, P. (2002a). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Portugal: Asa Editores II, S.A.
 52. Perrenoud, P. (2002b). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora: Porto Alegre.
 53. Pinheiro, M. (2008). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Perspectivas de Educadoras de Infância Cooperantes e não Cooperantes*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade em Educação de Infância. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
 54. Pinto, N. (1996). *Sons*. Lisboa: Portugalmundo.
 55. Poeta, L e Neto, F. (2009) Avaliação e intervenção motora em escolares com indicadores de transtorno do Défice de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Em: Duarte, M., Gomes, M., Poeta, L e Pazin, J. *Atividade Física e Saúde: intervenções em diversos contextos*. (pp. 15-34). Brasil: Editora da Universidade do estado da Bahia – EDUNEB.
 56. Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa/Clube do Professor, colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
 57. Quivy, R e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva- Publicações, Lda.
 58. Reboredo, J. (2003). *Um Cancioneiro em Estudo*. Canelas: Gailivro.
 59. Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: setecaminhos, Produções Editoriais, Lda.

60. Rodrigues, A. (1991). O Trabalho Realizado com Professores do Ensino Primário. Em: Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A. e Pinto P. *Formação de Professores por competências – Projecto Foco*. (pp. 83-110). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
61. Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
62. Roldão, M. (2005). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional e Cultura da Profissionalização: Que Triangulação? Em: Alonso, L e Roldão, M. (Coord). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina, SA
63. Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P. e Cavaco, M. (1991). *Profissão Professor*. (pp. 61-92). Porto: Porto Editora
64. Sánchez P., Martinez, M e Peñalver, I. (2003). *A Psicomotricidade na educação infantil uma prática preventiva e educativa*. São Paulo: ARMED Editora S.A.
65. Souriau, E. (1976). A Educação Estética da Criança. Em: Moura, A. (1976). *A Educação da Criança: Problemas Quotidianos*. (pp. 283-290). Lisboa: Círculo de Leitores.
66. Sousa, A. (2000). A Expressão - Novas Perspectivas e Implicações. Em: *Educação pela Arte*. (pp. 75-87). Lisboa: Livros Horizonte, Lda
67. Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação 2.º Volume Drama e Dança*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
68. Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação 1.º Volume Bases Psicopedagógicas*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
69. Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação 3.º Volume Música e Artes Plásticas*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
70. Sousa, A. (sd). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa: Básica editora s.a.r.l.
71. UNICEF (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança. Genebra: Publicação da Assembleia Geral das Nações Unidas.
72. Valente, L. (2000). A Expressão - Novas Perspectivas e Implicações. Em: *Educação pela Arte*. (pp. 143-150). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

73. Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget,
74. Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Musica.
75. Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa: Portugal.
76. Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Portugal: Edições Asa, colecção/perspectivas actuais.
77. Zabalza, M. (1998). Os Desafios que a Educação Infantil deve Enfrentar nos Próximos Anos. Em: Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Editora Artes Médicas Sul LDA.: Porto Alegre.
78. Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Coleção Educa – Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Revistas científicas:

1. Barbosa, E. et tal. (1999). Processos de Planificação na Formação Inicial. *Revista Arquipélago*, Ciências da Educação 2: pp. 115-145.
2. Faustino, F., Rocha, L e Santos, M. (2009). Professores e Formadores: Que Novo Perfil de Competências? *Formar*. Revista Trimestral n.º 67: pp. 15-18.
3. Ferrão, A. (2001). Cantar. Espaço de prazer, arte e educação. *Cadernos de educação de infância*. Publicação Trimestral, n.º 58: pp. 12-13.
4. Ferraz, H. (2000). Expressão e Educação Artísticas. *NOESIS*, n.º56, Outubro/Dezembro: 56-58.
5. Raposo, M. (2005). A Construção da pessoa: Educação Artística e Competências Transversais. *Revista de Educação*, **Volume XIII**, n.º2: pp. 29-50.
6. Caetano, A. (2003). Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 37-3: pp. 113-133.

Legislação consultada:

1. Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, n.º 33, 1.ª Série.
2. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, n.º 66, 1.ª Série.
3. Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República* n.º 201, 1.ª Série

4. Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Dezembro. *Diário da República*, nº 253, 1.ª Série.
5. Lei de Bases do Sistema Educativo: lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 166, 1ª Série.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário aplicado aos encarregados de educação



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores e visa conhecer a opinião dos Encarregados de Educação/ Pais sobre a importância da área das expressões (expressão dramática, plástica, musical e motora) na educação das crianças.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente ao fim apresentado anteriormente. Agradeço a sua participação e colaboração.

1- Dados Biográficos

1.1- Idade

Menos de 26 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐
46 a 55 anos ☐ 56 ou mais anos ☐

1.2- Sexo

Feminino ☐ Masculino ☐

1.3- Habilitações académicas

Ensino Básico ☐ Ensino secundário ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐
Outras. Especifique _____

1.4- Profissão: _____

2. Concepção dos encarregados de educação/pais sobre a área das expressões, tomando como exemplo as seguintes actividades nas diferentes áreas:

Exemplo de algumas actividades que podem ser desenvolvidas, na escola, na área das expressões.	
Expressão Musical	Cantar, adaptar textos para melodias, dizendo lengalengas e rimas; participar em danças de roda, tradicionais e infantis; organizar sequências sonoras para sequências de movimentos; etc.
Expressão Dramática	Movimentar-se de forma livre e pessoal; inventar e utilizar máscaras, fantoches, marionetas, utilizar objectos dando-lhes atributos imaginando-os com outras características utilizando-os em acções; improvisar sons, atitudes e gestos; inventar, construir e utilizar adereços e cenários; etc.
Expressão Plástica	Fazer e desmanchar construções; recortar, colar e fazer dobragens; desenhar e pintar, modelar usando as mãos e utensílios; construir brinquedos, jogos, máscaras, adereços, fantoches, instrumentos musicais; etc.
Expressão Motora	Correr, rastejar, rodopiar; saltar à corda e em comprimento; andar com equilíbrio em cima de patins; realizar jogos tradicionais e infantis; executar a cambalhota; lançar e receber um arco ou uma bola ao parceiro, jogar à bola em equipa; etc.

Responda sucintamente às questões que se seguem:

2.1- Considera que as Expressões (musical, dramática, plástica, e expressão motora) são muito importantes para o desenvolvimento das crianças?

Sim ☐

Não ☐

Porquê? _____

2.2 - As expressões artísticas, em momentos de lazer, fazem parte das brincadeiras do seu educando/filho?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, responda às seguintes questões:

2.2.1- Costuma acompanhar o seu educando/ filho neste tipo de actividades?

Sim ☐

Não ☐

2.2.2- Vê-o empenhado e interessado na realização destas actividades?

Sim ☐

Não ☐

2.2.3- Dê exemplos das actividades que o seu educando/filho costuma fazer mais regularmente.

2.3- Na sua opinião, a estimulação das expressões em contexto lectivo pode funcionar como um estímulo para um investimento das crianças nas áreas artísticas e desportivas em actividades realizadas fora da escola?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

3. O seu educando/filho está inscrito em alguma actividade, deste âmbito, fora da escola?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, indique em que actividade (s):

- 4. Considera que neste tipo de actividades, artísticas e desportivas, as crianças aprendem a ser mais tolerantes e a cooperar com os colegas?**

Sim ☐

Não ☐

Porquê? _____

- 5. Na sua opinião, qual a área das expressões que considera contemplar maior relevo para a educação de seu educando/filho. Ordene cada área, da mais importante (1ª) para a menos importante (4ª).**

Expressão Dramática ☐

Expressão Motora ☐

Expressão Musical ☐

Expressão Plástica ☐

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II

**Questionário aplicado aos educadores/professores do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este inquérito por questionário surge no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores, e visa conhecer a sua opinião acerca das potencialidades didáticas das expressões artísticas. É de salientar que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para o estudo em questão. Agradeço a sua participação e colaboração.

2- Dados Biográficos

2.2- Idade

Menos de 25 anos ☐ 25 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐
46 a 55 anos ☐ 56 ou mais anos ☐

2.3- Sexo

Feminino ☐ Masculino ☐

2.4- Habilitações académicas

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐
Outras. Especifique _____

2.5- Nível de ensino em que exerce as suas funções

Educação de Infância ☐ 1º Ciclo ☐

2.6- Anos de Serviço

1 a 5 anos ☐ 6 a 15 anos ☐ 16 a 25 anos ☐ mais de 26 anos ☐

3- Concepções das/os educadores/professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a área das expressões.

2.1- Qual a importância que, para si, a área das expressões têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças da sua sala? Porquê?

2.2- Existe alguma área de expressão que considera mais importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da sua sala? Porquê?

2.3- Trabalha as expressões como uma área interdisciplinar? Dê um exemplo que mais frequentemente ocorra.

2.4- Ao nível das rotinas diárias da sua sala, como realiza a gestão dos “momentos” dedicados às diferentes áreas de expressão?

2.5- Acha que a exploração prática das expressões em contexto lectivo pode funcionar como um elemento motivador para as aprendizagens das crianças?

Sim ☐

Não ☐

Porquê? _____

2.6- Na sua opinião, acha que as expressões (artísticas, físico-motora) facilitam o desenvolvimento de competências em outras áreas do currículo?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, especifique em que áreas.

3. Com que frequência recorrem às actividades relacionadas com as expressões (artísticas, físico motora)?

	1 x /s	2 x /s	3 x /s
Expressão Musical			
Expressão Dramática			
Expressão Plástica			
Expressão Motora			

3.1- Concorda com essa frequência?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, porquê?

4. A escola promove festas/ convívios em que exponham/ promovam as actividades realizadas pelas crianças nestas áreas?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, saliente alguns exemplos dessas actividades realizadas pelas crianças.

Obrigada pela sua colaboração

ANEXO III

Primeiras observações efectuadas ao ensino do pré-escolar

1.º Dia de observação - 02/02/2010

9:00 – Acolhimento

9:30 – Divisão das crianças em dois grupos: um grupo realizou modelagens com plasticina, e o outro contornou um círculo com a colagem de bolinhas de papel.

10:00 – As crianças beberam o leite.

10:15 – Continuação das actividades.

10:30 – Expressão Motora com o jogo do rei manda e o jogo dos peixes.

11:15 – Intervalo

11:30 – Ajuda na higiene pessoal das crianças.

11:45 – Ajuda na alimentação das crianças.

12:25 – Sesta das crianças.

12:30 – Saída para almoço.

13:30 – Entrada. Enquanto as crianças dormiam aproveitamos para averiguar os documentos disponíveis na sala, nomeadamente o projecto curricular de turma, projecto curricular de escola e plano de actividades.

14:00 – Acolhimento (as crianças pentearam os seus cabelos).

14:15 – As crianças desenharam os estados do tempo para a educadora posteriormente construir um cartaz.

14:30 – As crianças realizaram uma actividade de corte e colagem (constatei que algumas crianças mostraram dificuldades no manuseamento da tesoura).

15:00 – Saída das crianças para o lanche.

15:00/17:00 – Averiguação dos documentos da escola.

2.º Dia de observação - 08/02/2010

9:00 – Acolhimento (a educadora explicou as actividades que as crianças iriam realizar durante a manhã, ou seja, explicou que iriam realizar actividades relacionadas com o projecto Eulândia).

9:20 – As crianças, com a ajuda da educadora, da auxiliar e da nossa ajuda, vestiram-se com roupas engraçadas, para irem ao casamento. Houve a cerimónia, cortejo pelas restantes salas e boda de casamento. As crianças beberam leite e comeram bolachas como sobremesa.

11:10 – Recreio.

11:30 – Ajuda na higiene pessoal.

11:45 – Ajuda na alimentação das crianças.

12:25 – Sesta das crianças.

12:30 – Entrada. Enquanto as crianças dormiam aproveitamos para analisar os dados recolhidos na sala.

14:00 – Acolhimento (as crianças pentearam-se).

14:10 – As crianças cantaram a canção a apresentar no desfile do carnaval “Viva ao Carnaval”.

14:25 – A educadora continuou com a dinamização de uma actividade do projecto Eulândia: “Espelho Meu”.

15:00 – Saída das crianças para o lanche.

ANEXO IV

Tabela para observar os alunos em contexto de aula

Observação

Escola:

Data:

Hora:

Actividades	Registo da actividade	Inferências

ANEXO V

Avaliação do Projecto Formativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Avaliação do Projecto Formativo

A Avaliação é uma parte muito importante em qualquer experiência de trabalho, devendo ser encarada numa perspectiva formativa de todo o processo educativo.

Capucha (2008, p.45) defende que “(...) a avaliação é o principal instrumento de apoio à replicação e reprodução alargada das boas práticas, porque permite compreender tanto os sucessos como os insucessos das acções desenvolvidas.” O mesmo autor acrescenta que a avaliação faz uma comparação “(...) entre a situação inicial, tal como o diagnóstico a caracterizou, e a situação de chegada” (2008, p.46), podendo-se dar uma noção do que se alterou face ao projecto inicial.

Assim, ao longo deste período, na prática educativa supervisionada II, pude acompanhar 16 crianças matriculadas no 3.º ano, nas suas aprendizagens, nas suas descobertas e nas suas ambições.

Utilizaram-se metodologias de trabalho directas, personalizadas e adequadas à aquisição das competências programadas no projecto formativo.

A recolha de informação foi feita através de grelhas, registos de observação e de fichas de trabalho. Toda esta recolha de registos de observação foi feita semanalmente, aquando da minha prática educativa e da do meu colega de estágio.

Todo o trabalho foi planificado em conjunto com a professora titular de turma e com a minha orientadora de estágio. Todas as semanas, na quarta-feira e na quinta-feira, reuníamos com as orientadoras de estágio e colegas da turma para discutir e delinear a planificação das actividades lectivas dos alunos. Este trabalho de equipa permitiu uma partilha de saberes e a uniformização possível da actividade pedagógica.

No que se refere ao nível de aprendizagem dos alunos, conforme foi evidenciado no projecto, foi verificado um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem. Todos os alunos trabalharam conteúdos e competências do terceiro ano de escolaridade, à excepção de um aluno que na área de Língua Portuguesa e na área da Matemática trabalhava conteúdos ao nível do segundo ano de escolaridade.

As actividades propostas procuraram ser adequadas às necessidades dos alunos, pretendendo-se motivá-los para a aprendizagem e concretização das tarefas que exigiam maior concentração, interpretação e raciocínio, promovendo a evolução das suas aprendizagens e desenvolvendo a sua autonomia. O ensino individualizado e o recurso a materiais específicos foram algumas das estratégias implementadas e desenvolvidas e que se revelaram adequadas.

É de salientar que a observação efectuada inicialmente à turma, a análise documental dos processos individuais dos alunos e do PCT da turma, bem como os questionários realizados aos alunos, no sentido de obter informações sobre os seus gostos, interesses e hábitos de estudo, foram evidências que pudemos rentabilizar na elaboração do projecto formativo e nas nossas intervenções pedagógicas.

No que diz respeito ao espaço físico e ao meio envolvente à escola, não tivemos a oportunidade de rentabilizar alguns dos serviços disponíveis no meio envolvente, como proferido no projecto.

Por outro lado, como foi evidenciado e delineado no projecto formativo, procurou-se proporcionar actividades diversificadas, recorrendo ao ensino individualizado. Para além da exposição da matéria, realizaram-se trabalhos individuais, a pares e de grupo. O trabalho a pares revelou-se muito positivo para os alunos com mais dificuldades.

A turma mostrou alguma autonomia, com excepção de 5 alunos que revelaram uma maior insegurança/dificuldades em domínios específicos de algumas áreas.

Na organização do processo didáctico recorreu – se, conforme mencionado no projecto, a metodologias activas com base na interacção entre alunos, promovendo, assim, aprendizagens pela descoberta autónoma e orientada.

Na relação com o aluno, privilegiou-se a comunicação verbal, o diálogo e o questionamento, o que facilitou o desenvolvimento pessoal do aluno, estimulando-o na tomada de consciência da sua própria perspectiva dos outros.

Em relação à calendarização das actividades, esta sofreu alteração, assim como o conteúdo que ia ser leccionado com os diferentes tipos de texto, devido à necessidade de realizar revisões sobre o que os alunos já tinham apreendido na área da Língua Portuguesa, nomeadamente com conteúdos acerca das formas de frase (afirmativa e negativa), a classificação das palavras quanto ao seu n.º de sílabas, a família das palavras a sílaba átona e tónica das palavras, o género, o número e o grau dos nomes, os sinónimos e os antónimos das palavras.

Na avaliação, tendo em conta que a mesma deve constituir-se como um momento de integração das experiências individuais e colectivas protagonizadas pelos alunos, houve também o cuidado de registar dificuldades, sinalizar necessidades, alterar, sempre que necessário, estratégias tendo por base os próprios debates, o registo de experiências da turma e os produtos dos alunos. Esta avaliação permitiu verificar e adequar a realização dos processos às necessidades dos alunos e aos objectivos curriculares em causa.

Em suma, o projecto formativo foi, indubitavelmente, um documento válido que facilitou a planificação e a reflexão acerca do trabalho com a turma. O tempo foi escasso para um melhor desempenho e crescimento profissional. No entanto, fizemos o que pudemos para tirar partido do melhor e do pior ocorrido nas intervenções pedagógicas, tendo sempre uma perspectiva de evoluir e crescer.

Referências Bibliográficas

Capucha, A. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXO VI

Carta para autorização de investigação

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Exmo.(a) Senhor(a)

Presidente do Conselho

Executivo da _____

Assunto: Pedido de distribuição e preenchimento de questionários

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, vimos, por este meio, solicitar a V. Ex.^a que se digne a autorizar a distribuição de questionários aos Educadores de Infância e aos pais das crianças que frequentam o Infantário de Ponta Delgada.

Encontramo-nos a realizar um aprofundamento de um tema, que vem no seguimento da realização do relatório de estágio, referente às práticas pedagógicas supervisionadas, em que optamos por reflectir algumas questões subordinadas ao tema: «As potencialidades didácticas das actividades da área das expressões (artísticas e físico-motora) na escola de Jardim-de-infância/ 1.º Ciclo do Ensino Básico».

Nesse sentido, pedimos a vossa colaboração para a realização do referido estudo, sendo o Vosso contributo fundamental para a prossecução desta pesquisa, sendo assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecendo desde já a vossa atenção para o referido pedido, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, Junho de 2010

A Orientadora:

(Isabel Condessa)

A mestranda:

(Nemésia Furtado)

ANEXO VII

Planta da sala do jardim-de-infância

Planta da sala



ANEXO VIII

Registo da actividade com os materiais de cartão

8/03/2010

Registo Diário

Actividade com o material de cartão em formato de joaninhas e flores

- ☺ O aluno P coloca muita tinta no pincel e tem dificuldade de controlar o pincel;
- ☺ Dou apoio, individualizado, ao aluno T e aluna L no manuseamento do pincel;
- ☺ Aluno M. diz: “que bom vou pintar com guaches”;
- ☺ Aluna A diz: “as flores são muito bonitas”.

ANEXO IX

Registo da actividade das flores

Registo Diário

Flores com papel crespo

- ☺ Aluna S diz: “que papel de bonito! Quero o papel cor-de-rosa”.
- ☺ A M diz: “quero o papel cor de laranja”.
- ☺ As crianças demonstraram (aspecto inferencial) dificuldades em rasgar o papel crespo. Tive que auxiliar os alunos T, P, F, M. J, L e M.
- ☺ O aluno M. diz: “estou cansado de fazer bolinhas com o papel crespo, não quero fazer mais». Tento incentivá-lo dizendo que o trabalho dele está muito bonito”.
- ☺ O aluno G diz que está cansado de enrolar o papel crespo. Tento incentivá-lo para terminar o trabalho, dizendo que o trabalho dele está a ficar muito bonito e que quero ver o resultado final.
- ☺ O aluno T não quer finalizar a actividade das flores com o papel crespo, dizendo: “estou cansado”. Tento incentivá-lo dizendo que ele costuma fazer coisas muito bonitas.

ANEXO X

Registo da actividade da elaboração de arquivos com caixas de sapatos

9/03/2010

Registo Diário

Elaboração de Arquivos com Caixas de Sapatos

- ☺ Os alunos G, L, T, M, F e M J não conseguem rasgar pequenas bolinhas (mudo para a estratégia de rasgar livremente);
- ☺ O aluno M T diz: “como vou rasgar estas folhas?”
- ☺ Os alunos G, L, T e M J demonstram (aspecto inferencial) algum receio em rasgar.

ANEXO XI

Registos da leitura da história “O ciclo de Mel”

Registo Diário

Leitura da história «O Ciclo do Mel»

- ☺ Digo às crianças que a história é sobre uma visita de estudo, mostro a capa do livro e questiono-as se fazem alguma ideia para onde vão as crianças do livro. A aluna S, o R, a J e a M respondem dizendo que não sabem.
- ☺ O aluno D diz: “a história tem uma abelha”;
- ☺ Ao ler a história questiono, as crianças, sobre quem será que vive numas casinhas muito pequeninas, serão Duendes, Anões muito pequeninos? As crianças respondem em coro: Não...
- ☺ R diz: “a imagem tem um senhor que tem um fato branco”;
- ☺ M B. diz: “é a casa das abelhas!”
- ☺ Na exploração das imagens, a aluna S diz: “também queria ser uma abelha para voar”.
- ☺ O aluno D diz às crianças para não fazerem barulho porque as abelhas podem se assustar, e o aluno M diz: “então vamos falar baixinho”;
- ☺ O aluno D, o R, a M dizem que as abelhas fazem o mel;
- ☺ Questiono as crianças como é que as abelhas fazem o mel, o aluno D responde que é através do pólen das flores;
- ☺ A aluna M diz que o mel é doce;
- ☺ Na prova do mel todas as crianças meteram o dedo para provar o sabor.

ANEXO XII

Registo da leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona”

Registo Diário

Leitura da História “A Lagartinha muito comilona”

- ☺ A aluna L sorri para mim quando lhe faço o elogio que está muito bonita com o seu cabelo.
- ☺ Na exploração das imagens, com as crianças, M B. diz: “Olha a casa da lagarta”. O aluno D acrescenta dizendo: “parece um ovo”
- ☺ M diz: “tanta comida que a lagarta comeu”.
- ☺ F diz: “a lagarta ficou muito gorda!”
- ☺ D diz: “a lagarta comeu muito, ficou muito mal disposta!”
- ☺ Questiono como se chama a casa da lagarta, o aluno R e o aluno D respondem: “é o casulo!”
- ☺ As crianças dizem em coro, quando mostro a imagem da borboleta: “a lagarta ficou em borboleta!”
- ☺ A aluna J diz: “a lagarta transformou-se numa borboleta muito bonita”.
- ☺ Questiono a aluna L se quer recontar a história com o auxílio das imagens do livro. Ela responde verbalizando que sim. Fiquei muito admirada com a sua atitude. Ela recontou a história verbalizando o que ia vendo nas imagens da história.
- ☺ As restantes crianças pronunciaram-se dizendo que também queriam recontar a história.

ANEXO XIII

Observação efectuada às crianças do jardim-de-infância

Registo Diário

9:00 – Acolhimento (as crianças continuaram a actividade do dia anterior “espelho meu”).

10:00 – As crianças beberam o leite.

10:05 – Actividade livre.

10:30 – Expressão Motora «Jogo com Balões» (nesta actividade despertei para uma criança muito reservada e inibida. Enquanto as outras crianças brincam e se divertem com o jogo dos balões, aluna L está parada com o balão na mão. Questiono-a sobre a razão de ela não querer brincar e dançar com o balão, ela acena com a cabeça, dizendo que não.

11:15 – A educadora faz a leitura de histórias.

11:40 – Higiene pessoal das crianças.

11:45 – Ajuda na alimentação das crianças.

12:25 – Sesta das crianças.

12:30 – Saída para almoço.

13:30 – Entrada. Enquanto as crianças dormiam, aproveitamos para analisar e interpretar os dados recolhidos sobre a instituição.

14:00 – Acolhimento (as crianças pentearam-se).

14:05 – A educadora apresentou as bandeiras que as crianças iriam levar no cortejo carnavalesco (bandeiras que correspondem ao traje de cada criança).

14:35 – As crianças cantaram a canção que iriam apresentar no desfile do carnaval “Viva ao Carnaval”.

15:00 - Saída das crianças para o lanche.

ANEXO XIV

Questionário aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico para recolha dos gostos e interesses das crianças

Este questionário é para sabermos mais sobre os teus gostos, interesses e hábitos de estudo... Por favor, ajuda-nos respondendo às seguintes questões!

1- Gostas de vir à escola?

Sim ☐

Não ☐

Porquê? _____

2- Numera as disciplinas por ordem de preferência sendo 1 para a que gostas mais e 8 para a que gostas menos.

Língua Portuguesa ☐

Estudo do Meio ☐

Matemática ☐

Cidadania ☐

Expressão e Educação Dramática ☐

Expressão e Educação Plástica ☐

Expressão e Educação Musical ☐

Expressão e Educação Físico-Motora ☐

3- De entre as disciplinas que tens na escola diz/nomeia aquela em que, na tua opinião, tens:

Melhores notas _____

Mais dificuldades _____

4- Após a escola costumavas estudar?

Sim ☐

Não ☐

Onde costumavas fazê-lo? _____

5- Quando fazes os TPC's tens alguém que te ajude?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste Sim ☒ diz quem costuma ajudar-te _____

Porquê? _____

Obrigado!!!

Fábio e Nemésia ☺

ANEXO XV

**Registo da actividade ligada à área da Matemática e à área de
Expressão e Educação Plástica**

Observação

Escola: Escola EB1/JI de Matriz **Data:** 2010/10/04 **Hora:** 13:30

Actividades	Registo da actividade	Inferências
- Matemática - Expressão e Educação Plástica	<p>- Questionamento à turma sobre do que se tratava uma tabela de dupla entrada: aluno B responde: “sim já realizamos exercícios no livro com uma tabela, tem que ter duas entradas. A estagiária questiona, novamente, a turma se sabem os nomes das duas entradas que o Aluno B referiu, mas ninguém se pronunciou, então prosseguiu-se com a actividade no sentido de os alunos chegarem ao conhecimento.</p> <p>- Apresentação da tabela gigante.</p> <p>- Questionamentos à turma se sabiam o que se comemorava naquele dia. Aluno C, responde: “é o dia do animal”; aluno H diz: Adoro animais; aluno Y menciona que tem um gato; aluno M salienta que vai construir o seu cão Ruca; aluno T realça que vai construir o seu lindo gatinho Zé.</p> <p>- Foi distribuído pelos alunos a plasticina para as construções dos animais. Perante a construção dos animais, aluno F argumenta que o seu animal está a ficar muito engraçado; aluno E alega que o seu gatinho é igual ao da sua construção; aluno A salienta que o seu animal vai ficar muito engraçado com pintinhas pretas.</p> <p>- Na exploração do jogo, a formanda questiona aluno B, qual é a localização do seu animal (aluno responde correctamente); questiona aluno A “se tu colocares o teu animal na casa C5, que animais são os teus vizinhos” (o aluno responde correctamente); questiona o aluna B “diz dois animais que estejam à mesma distancia do teu animal”. Após a exploração do jogo, foi dada a oportunidade para cada aluno colocar questões aos colegas.</p>	

Observação

Escola: Escola EB1/JI de Matriz **Data:** 2010/10/04 **Hora:** 13:30

Actividades	Registo da actividade	Inferências
(Cont) - Matemática - Expressão e Educação Plástica	- Aluno Y argumenta: “o meu animal está na casa C5; -Aluno B alega que o seu animal está à mesma distância do animal do aluno Y e do aluno S. - Aluno R menciona que o seu animal está na casa do lado direito do animal do aluno Y; - Aluno T refere que o seu animal está localizado no B1.	

ANEXO XVI

Registo da actividade ligada à área de Língua Portuguesa e à área de Expressão e Educação Plástica

Observação

Escola: Escola EB1/JI de Matriz **Data:** 2010/10/18 **Hora:** 11:45

Actividades	Registo da actividade	Inferências
- Expressão e Educação Plástica - Língua Portuguesa	<p>- Na construção dos fantoches o aluno B argumenta: “Tem aqui muitos materiais, vamos fazer fantoches muito engraçados”; o aluno Y refere: “vou utilizar a lã castanha para compor o cabelo do Crocodilo Nino”; aluno A salienta que vai construir o fantoche com a personagem Sara e vai fazer-lhe uma saia”; aluno T refere que a sua personagem vai ficar muito engraçada com uns sapatos e uns brincos; aluno M diz: “vou fazer o fantoche com a personagem da professora” a formanda questiona o mesmo aluno dizendo: “vais utilizar algum elemento para diferenciá-la das outras personagens? E o aluno responde: “vou fazer-lhe uns óculos”.</p> <p>- Aluno F salienta que o seu fantoche tem dentes muito grandes; aluno H menciona que a sua personagem tem os dentes muitos sujos.</p>	

ANEXO XVII

**Registo da actividade ligada à área de Língua Portuguesa e à área de
Expressão e Educação Dramática**

Observação

Escola: Escola EB1/JI de Matriz **Data:** 2010/10/20 **Hora:** 14:15

Actividades	Registo da actividade	Inferências
- Expressão e Educação Dramática - Língua Portuguesa	<p>- Quando os alunos formaram os pares para estruturar a história, os alunos do grupo 5 salientam que vão combinar as falas das personagens em voz baixa para os colegas não ouvirem; os alunos do grupo 3 salientam que as suas personagens vão ser muito dinâmicas nas suas apresentações; os alunos do grupo 8 realçam que as suas personagens vão ser muito originais.</p> <p>- Na apresentação das dramatizações, os grupos 1, 3 e 8 dramatizam a história conforme a original; os grupos 2, 4, 5 e 6 dramatizam a história com contornos diferentes da original (um membro do grupo 5 recorreu a um animal de plástico que tinha no seu bolso para dialogar com os fantoches).</p>	

ANEXO XVIII

Planos de aulas da Prática Educativa Supervisionada I

Dias – 8 e 9 de Março de 2010

Tema: A reciclagem e reutilização de materiais.

Capacidades: Cantar a solo/grupo, reproduzir a canção com acompanhamento de gestos e batimentos rítmicos.

Actividade: Cantar a canção «Somos Quatro Ecopontos», acompanhando-a com gestos e precursão corporal e variando a intensidade, altura e duração.

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Musical

Organização do Grupo: Todo o grupo

Tempo: 15 minutos.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Capacidades: Distinguir as diferentes texturas dos materiais, explorar e utilizar correctamente os materiais plásticos e técnicos e identificar as cores.

Actividade: Painel com objectos de desperdício

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Plástica.

Organização do grupo: As crianças divididas pelas três mesas.

Tempo: 50 minutos.

Recursos: rolos de cartão do papel higiénico, cartão de caixas de cereais, guaches de diferentes cores, pincéis, cartão de papelão para elaboração do painel e cola branca.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Tema: A reciclagem e reutilização de materiais.

Capacidades: Fazer rasgagem e colagem e manipular e explorar com entusiasmo os diferentes materiais.

Actividade: Elaboração de arquivos com caixas de sapatos.

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Plástica.

Organização do Grupo: Todo o grupo.

Tempo: 50 minutos.

Recursos: Caixas de sapatos trazidos pelas crianças, revistas, cola.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Capacidades: Participar com entusiasmo nas actividades de expressão motora, possuir boa coordenação dinâmica geral, manifestar aquisições motoras finas, ter equilíbrio e controle de postura.

Actividade: Jogos Lúdicos: jogo dos ecopontos, jogo do Faz de Conta e o jogo do “Vamos Proteger o Ambiente”.

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Motora e Dramática.

Organização do Grupo: Varia consoante o objectivo do jogo.

Tempo: 45 minutos.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Capacidades: Manipular e explorar com entusiasmo os materiais e realizar estampagens com esponjas.

Actividade: Construção de um ecoponto azul.

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Plástica.

Organização do Grupo: Todo o grupo.

Tempo: 50 minutos.

Recursos: Caixa de cartão.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades

Dias – 17 e 18 de Março de 2010

Tema: A Páscoa

Capacidades: Distinguir as diferentes texturas dos materiais, explorar e utilizar correctamente os materiais plásticos e técnicos.

Actividade: Construção de um mobile de pintainhos

Área Associada: Área de Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Plástica.

Organização do grupo: A As crianças divididas pelos cantinhos, e num grupo de 4 crianças, irão realizar a actividade alternadamente.

Tempo: 1 hora.

Recursos: Esferovite em formato do pintainho, guache amarelo, pincéis, penas e olhos para decoração.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades

Capacidades: Cantar a solo/grupo, reproduzir a canção com acompanhamento de gestos e batimentos rítmicos.

Actividade: Cantar a canção «O Coelho de Páscoa», acompanhando-a com gestos e precursão corporal e variando a intensidade, altura e duração.

Área Associada: Área de Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Musical

Organização do Grupo: Todo o grupo

Tempo: 30 minutos

Recursos: pictograma com a canção

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Capacidades: Participar com entusiasmo nas actividades de expressão motora, possuir boa coordenação dinâmica geral, manifestar aquisições motoras finas, ter equilíbrio e controle de postura, adaptar o corpo a diferentes posturas, controlar as diferentes formas de locomoção (andar, correr e mudar de direcção), transportar objectos e materiais.

Actividade: Jogos de percurso: jogo do coelho e o jogo do ovo.

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Motora e Dramática.

Organização do Grupo: Varia consoante o objectivo do jogo.

Tempo: 45 minutos.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Capacidades: Fazer rasgagem e colagem

Actividade: Construção da Ilha dos Outros

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Plástica.

Organização do grupo: todo o grupo

Tempo: 20 minutes.

Recursos: Jornais, cola, cartão com formato da ilha do Pico, imagens inerentes aos valores.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades

Capacidades: Cantar a solo/grupo, reproduzir a canção com acompanhamento de gestos e batimentos rítmicos.

Actividade: Cantar a canção «O Coelho de Páscoa», acompanhando-a com gestos e precursão corporal e variando a intensidade, altura e duração.

Área Associada: Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Musical

Organização do Grupo: Todo o grupo

Tempo: 30 minutos

Recursos: pictograma com a canção e instrumentos musicais.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Capacidades: Prestar atenção, participar em diálogos e conversas de grupo, exprimir-se de forma perceptível e adquirir valores subjacentes na história.

Actividade: Improvisação de uma história “Coelho solitário” seguindo algumas directrizes e consequente conversa acerca da mesma.

Área Associada: Área da Expressão e Comunicação: domínio da linguagem e abordagem da escrita.

Organização do Grupo: Todo o grupo.

Tempo: 30 minutos.

Recursos: Fantoche do coelho.

Avaliação: Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.

Dias – 19 e 20 de Abril de 2010

COMPETÊNCIAS						
Foco	Associadas ao processo	Descritores de desempenho	Actividades	Organização do grupo	Tempo	Avaliação
	Desenvolver a coordenação óculo-manual; fazer garatujas; fazer esboços; apresentar expressões gráficas figurativas.	Desenha a expressão gráfica figurativa; desenha ilustrações sobre o que mais gostou da visita de estudo.	Desenho sobre a visita de estudo	Em grande grupo	15 m	Lista de verificação da realização/participação das crianças nas actividades.
	Ouvir música, memorizar e reproduzir pequenas letras e melodias com gestos.	Reproduz canção; Acompanha a canção com precursão corporal.	Canção «Indo eu, indo eu a Caminho do Coliseu».		15 m	
	Possuir boa coordenação motora; ter equilíbrio e controle da postura; ter a noção de lateralidade; manifestar aquisições motoras finas.	Saltar com os dois pés; lançar o dado; cumprir as regras inerentes ao jogo.	Jogo “Vamos ao Coliseu com as formas geométricas”.		45 m	

Dias – 3, 4, 5, 6 e 7 de Maio de 2010 (semana pedagógica)

COMPETÊNCIAS						
Foco	Associadas ao processo	Descritores de desempenho	Actividades	Organização do grupo	Recursos	Articulações com as Áreas de Conteúdo
	Desenvolver a atenção, a memória e a criatividade.	Recrutar papéis e situações da história; Dramatizar a história; Ser criativa; Desinibir-se.	Recriação da dramatização da “A Lagartinha muito Comilona”.	Em grande grupo	Cartolinas, pincéis, giz e marcadores.	Domínio da Expressão Dramática.
	Desenvolver a imaginação e as capacidades Expressivas.	Desenhar a expressão gráfica figurativa; Utilizar correctamente os materiais; Explorar e utilizar correctamente as técnicas; Desenhar ilustrações sobre o que mais gostou da visita de estudo.	Técnica do desenho secreto (registo sobre a visita de estudo). Amarrotar folha de jornal para ornamentar a Ilha do Passado.	Grupo de 4 crianças	Jornais e cola.	Domínio da Expressão Plástica.
			Construção do vaso para a planta. Pintura da caixa de esferovite para colocar os vasos de plantas.		Garrafas de água, pincéis e guaches. Caixa de esferovite, guaches e pincéis.	

COMPETÊNCIAS						
Foco	Associadas ao processo	Descritores de desempenho	Actividades	Organização do grupo	Recursos	Articulações com as Áreas de Conteúdo
	<p>Cantar obedecendo a vários aspectos.</p> <p>Coordenar e controlar o próprio corpo.</p>	<p>Reproduzir a canção; Acompanhar a canção com precursão corporal.</p> <p>Participar em jogos de movimento; Adaptar o corpo a diferentes posturas; Saltar com os dois pés; Saltar com o pé cozinho.</p>	<p>Cantar a canção dos bons dias.</p> <p>Cantar a canção “A Borboleta”.</p> <p>Cantar a canção «Gosto de Flores.</p> <p>Jogo: As borboletas e as flores.</p> <p>Jogo: As borboletas vaidosas.</p>	Em grande grupo	<p>Lenços coloridos, CD de música e rádio.</p>	<p>Domínio da Expressão Musical</p> <p>Domínio da Expressão Motora.</p>

Dia – 11 de Maio de 2010

COMPETÊNCIAS						
Foco	Associadas ao processo	Descritores de desempenho	Actividades	Organização do grupo	Recursos	Articulações com as Áreas de Conteúdo
	Desenvolver a coordenação óculo-manual; fazer garatujas; fazer esboços; apresentar expressões gráficas figurativas.	Desenhar a expressão gráfica figurativa; Utilizar e explorar correctamente os materiais; Desenhar ilustrações sobre o que mais gostou da visita de estudo.	Desenho com a técnica da lixívia.	Pequeno grupo: duas crianças.	Cartolinas, lixívia e cotonetes	Domínio da Expressão Plástica.

ANEXO XIX

Planos de aulas da Prática Educativa Supervisionada II

Dia – 4 e 6 de Outubro de 2010

Competências	Descritores de desempenho/Objectivos Específicos	Actividades	Conteúdos	Recursos
Saber orientar-se Espacialmente	-Visualizar e descrever posições, direcções e movimentos; - Descrever a posição de figuras recorrendo à identificação de pontos através das suas coordenadas.	-Jogo da localização dos animais; - Vamos descobrir o código.	Orientação Espacial.	-Tabelas de duplas entradas; -Animais e em plasticina.
Compreensão e apropriação de diferentes códigos que constituem a especificidade musical	-Cantar com consciência da pulsação, com sentido rítmico e melódico;	-Cantar a letra da canção “Corpo Humano.”	Desenvolvimento auditivo.	-Letra da canção.
Conceber o domínio da modelagem	- Modelar usando apenas as mãos; -Modelar usando utensílios.	-Construção dos animais.	Modelagem e escultura.	-Plasticina.
Coordenar e controlar o próprio corpo	- Adaptar o corpo a diferentes posturas de direcção: em frente, esquerda, direita; - Orientar-se com olhos vendados.	-Jogo «O precipício negativo»; -Jogo «Às cegas».	Jogos	-Giz; -Setas; -Vendas.

Dia – 18, 19 e 20 de Outubro de 2010

Competências	Áreas de Conteúdo	Actividades	Recursos	Descritores de Desempenho/Objectivos Específicos
Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual	<u>Expressão Plástica:</u> Construções	-Construção de fantoches; -Construção de um fantocheiro.	- Paus de espetada, - Papel de espuma -Guaches de diferentes cores; -Pincéis; - Olhos de plástico. - Lã. -Cartolinas.	- Construir fantoches; -Fazer construções partir de objectos recuperados; -Adaptar e recriar objectos.
	<u>Expressão e Educação Dramática:</u> Linguagem verbal e gestual	-Dramatização de Fantoches.	- Fantoches	-Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma acção precisa; <ul style="list-style-type: none"> • Em interacção com um outro. - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências recriadas ou imaginadas, a partir de: <ul style="list-style-type: none"> • Uma acção; • Personagens. - Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação.

Competências	Áreas de Conteúdo	Actividades	Recursos	Descritores de Desempenho/Objectivos Específicos
Realizar Habilidades Gímnicas	<u>Expressão e Educação Físico-Motora:</u> Ginástica	Percurso diversificado, com habilidades motoras.	-Colchão -Cordas -Pinos -Banco sueco -Plinto -Mapa	-Realizar cambalhota à frente; -Realizar pino de cabeça; -Saltar à corda; - Rastejar no colchão; - Andar no banco sueco.

Dias – 2 e 3 de Novembro de 2010

Competências	Conteúdo	Estratégias de ensino	Descritores de Desempenho/Objectivos Específicos	Recursos	Avaliação das aprendizagens
Percepção sonora e musical.	<u>Expressão e Educação Musical</u> Representação do som.	Proporcionar, através da actividade de audição de músicas com diferentes timbres e intensidades, a representação gráfica e simbólica do som.	Inventar sinais, simbologias para expressar/comunicar: <ul style="list-style-type: none"> • Andamento; • Dinâmica. 	Cd's de músicas; Rádio.	

Dias – 15, 16 e 17 de Novembro de 2010

Área Curricular	Estratégias de Ensino	Descritores de Desempenho/Objectivos Específicos
Educação e Expressão Plástica	- Proposta de ilustração, com desenho e pintura, da capa do texto narrativo.	- Ilustra de forma pessoal. - Explora possibilidades técnicas de guaches. - Explora possibilidades técnicas de lápis de cor.
Expressão e Educação Física - Motora	-Proposta do jogo da bola ao capitão	- Receber activamente a bola com as duas mão, quando esta é dirigida ou quando a interceptar. - Passar a bola a um companheiro que esteja liberto, respeitando o limite dos apoios estabelecidos.

ANEXO XX

Fotografias



Fotografia I – Actividade com o material de cartão em formato de joaninhas e flores



Fotografia II – Actividade com as flores de esferovite



Fotografia III – Actividade da elaboração de arquivos com caixas de sapatos



Fotografia IV – Leitura da história “O Ciclo do Mel”



Fotografia V - Exploração do jogo



Fotografia VI - Exploração do jogo